

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]

## **Vielseitig fördern**

*Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2009, 264 S. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2010)*



### Quellenangabe/ Reference:

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]: Vielseitig fördern. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2009, 264 S. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2010) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-80264 - DOI: 10.25656/01:8026

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-80264>

<https://doi.org/10.25656/01:8026>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

Stefan Appel, Harald Ludwig,  
Ulrich Rother (Hrsg.)

# Jahrbuch Ganztagsschule 2010

## Vielseitig fördern

Mit Beiträgen von

Ralf Augsburg, Anne Breuer, Thomas  
Coelen, Ulrich Deinet, Christian Fischer,  
Lars Gillessen, Janina Hamf, Sabine  
Heinbockel, Walter Herzog, Heide  
Hollmer, Heinz Günter Holtappels,  
Maria Icking, Susan Kagelmacher,  
Susanne Kortas, Harald Ludwig, Petra  
Neumann, Ulrike Popp, Franz Prüß,  
Kerstin Rabenstein, Rolf Richter,  
Elisabeth Schlemmer, Matthias Schöpa,  
Marianne Schüpbach, Anna Schütz,  
Uwe Schulz, Esther Serwe, Anna Lena  
Wagener, Peer Zickgraf



**WOCHENSCHAU VERLAG**

---

### **Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

**[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)**

© by WOCHENSCHAU Verlag,  
Schwalbach/Ts. 2009

*Das Jahrbuch Ganztagschule wurde 2003 gegründet von Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother und Georg Rutz im Wochenschau Verlag.*

Die Rubrik „Rezensionen“ wird betreut von Anna Schütz und Anne Breuer. Rezensionangebote bitte an folgende Anschrift: Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Franklinstr. 28/29, Sekr. FR 4-3, 10587 Berlin.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung der Firma Wehrfritz.

Titelbilder: links: Dragan Trifunovic – Fotolia.com; Mitte: Noam – Fotolia.com; rechts: Jean-Michel POUGET – Fotolia.com

Gedruckt auf chlorfreiem Papier  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
ISBN 978-3-89974511-5

# Inhalt

Vorwort der Herausgeber .....	7
-------------------------------	---

## **Leitthema: Vielseitig fördern**

Christian Fischer, Harald Ludwig	
Vielseitige Förderung als Aufgabe der Ganztagschule .....	11
Kerstin Rabenstein	
Individuelle Förderung in unterrichtsergänzenden Angeboten an Ganztagschulen: ein Fallvergleich .....	23
Franz Prüß, Janina Hamf, Susanne Kortas, Matthias Schöpa	
Forschungsergebnisse zur gesundheitsfördernden Ganztagschule (2) .....	34
Elisabeth Schlemmer	
Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung an Ganztagschulen .....	48
Heinz Günter Holtappels, Esther Serwe	
Bewegung und Sport – ein Förderbereich in Ganztagschulen?.....	67
Ulrike Popp	
Vielfältig fördern und fordern durch soziales Lernen .....	79

## **Praxis**

Lars Gillessen	
Medienerziehung – Wege zu mehr Schülerkompetenz .....	91
Sabine Heinbockel	
Von Problemzirkeln und Lösungsräumen. Schulberatung zwischen Feldkompetenz und systemfremder Intervention .....	101

## **Pädagogische Grundlagen**

Petra Neumann	
Neurowissenschaftliche Grundlagen erfolgreichen Lernens und damit verbundene Folgerungen für die Ganztagschule .....	115

## **Wissenschaft und Forschung**

Thomas Coelen, Anna Lena Wagener

Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Forschungsstand und erste Eindrücke aus einer empirischen Erhebung ..... 129

Heinz Günter Holtappels

Entwicklung von Ganztagsschulen: Quantitativer Ausbau und konzeptioneller Nachholbedarf – Ausgewählte Längsschnittergebnisse aus der StEG-Untersuchung ..... 139

Ulrich Deinet, Maria Icking

Vielfältige Bildungsräume durch die Kooperation von Jugendarbeit und Schule – Ergebnisse einer Untersuchung in NRW ..... 152

## **Berichte aus den Bundesländern**

Susan Kagelmacher, Heide Hollmer

Die Ganztagsschulentwicklung in Schleswig-Holstein ..... 167

## **Ganztagsschule in der Schweiz**

Walter Herzog

Klassisch oder modular? Die Ganztagsschule zwischen pädagogischer Idee und politischer Realität ..... 181

## **Nachrichten**

Peer Zickgraf, Ralf Augsburg

Ganztagsschulen als Meilensteine auf dem Weg in die Bildungsrepublik. Der Ganztagsschulkongress des BMBF 2008 in Berlin ..... 191

Rolf Richter

Qualität an Ganztagsschulen. Ganztagsschulkongress der GGT 2008 in Hannover ..... 202

Marianne Schüpbach

Tagung „Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen“, Bern 2008 ..... 216

Uwe Schulz

Das Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“ – Entwicklung von Qualifikationsprofilen und Fortbildungsbausteinen für pädagogisches Personal an Ganztagsschulen ..... 221

## Rezensionen

- Anne Breuer, Anna Schütz  
 Helle Becker (Hrsg.): Politik und Partizipation in der Ganztagschule.  
 Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2008..... 226
- Harald Ludwig  
 Dieter Wunder (Hrsg.): Ein neuer Beruf? – Lehrerinnen und Lehrer  
 an Ganztagschulen. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2008 ..... 227

## Neuerscheinungen

- Thomas Colen, Hans-Uwe Otto (Hrsg.): Grundbegriffe der  
 Ganztagsbildung. VS Verlag, Wiesbaden 2008 ..... 232
- Franz Prüß, Susanne Kortas, Matthias Schöpa (Hrsg.):  
 Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und  
 Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung.  
 Juventa Verlag, Weinheim und München 2009 ..... 232
- Rimma Kanevski: Ganztagsbeschulung und soziale  
 Beziehungen Jugendlicher. Eine netzwerkanalytische Studie.  
 Dr. Kovac Verlag, Hamburg 2008 ..... 233

## Anhang

- GGT-Adressen (Landesverbände, Bundesverband) ..... 234
- GGT-Beitrittsformular ..... 238
- Autorinnen und Autoren ..... 240
- Gesamtinhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Jahrbücher ..... 250



## Vorwort der Herausgeber

### Leitthema: Vielseitig fördern

In dieser Ausgabe des Jahrbuchs wird der Aspekt der vielseitigen Förderung als Aufgabe der Ganztagsschule in den Blick genommen. Nach dem Auslaufen der Förderung durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) ist eine Phase in der Entwicklung insbesondere von neu aufgebauten Ganztagsschulen erreicht, bei der verstärkt die Frage nach der konkreten Zielsetzung der Ganztagsschule gestellt wird.

Als Begründungen für die Entwicklung des IZBB wurden damals Defizite in der Familienpolitik und schlechte Leistungen bei PISA angegeben. Die KMK hat 2001 Empfehlungen herausgegeben, in denen von der Ganztagsschule erwartet wird, dass sie beste Bedingungen für eine individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler bietet und zur Vermeidung von Benachteiligungen als auch zur Förderung von Begabungen beiträgt. Insbesondere seit der Debatte um die Verkürzung der Lernzeit des Gymnasiums auf acht Jahre und der damit einhergehenden Verlagerung des Unterrichts auf den Nachmittag wurde der Fokus zu sehr auf die Förderung der intellektuellen Fähigkeiten gelegt. Die Förderung sozialer und kreativer Kompetenzen stand eher hinten an. Wie kann nun eine vielseitige Förderung gelingen?

Die Beiträge zum Leitthema greifen diese Fragestellung auf. Für *Christian Fischer* und *Harald Ludwig* besteht die Kernaufgabe von Bildung und Erziehung darin, jeden jungen Menschen in seinen vielfältigen Begabungen und Möglichkeiten zu fördern. Dass auch die Ganztagsschule diesem Anliegen verpflichtet ist, wird zunächst aus der historisch-systematischen Perspektive beleuchtet. Die vielseitige Förderung ihrer Schülerschaft gehörte von den Schulmodellen der Reformpädagogik bis hin zu der Zeit nach 1945 zum Kernbestand der Idee der modernen Ganztagsschule. Eine Lebensschule ganzheitlicher Art sollte sie sein und einer Verengung auf intellektuelle Fähigkeiten entgegenwirken. Auch aus der Sicht der aktuellen Begabungsforschung bedarf es eines vielseitigen Förderprogramms, das in Ganztagsschulen intensiver berücksichtigt werden kann als in Halbtagschulen.

*Kerstin Rabenstein* untersucht in ihrem Beitrag anhand eines Fallvergleichs im Rahmen des Forschungsprojektes „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung“, was eine gelingende Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden in Förderangeboten jenseits der leistungsfördernden Wirkung des Angebots auszeichnen könnte. Dazu wird zunächst dargestellt, welche Möglichkeiten individueller Förderung sich an Ganztagsschulen eröffnen und was sie dem Forschungsstand zum adaptiven Unterricht gemäß auszeichnen müsste. Im zweiten Schritt werden zwei Fälle interpretiert und verglichen, eine Fördersituation aus dem Wochenplanunterricht einer Grundschule und eine aus dem Förderangebot Latein an einem Gymnasium.



Interessant ist hier, in welcher Weise die jeweilige Förderung auf die Lernenden ‚bildend‘ wirkt.

Auch der Bereich der Gesundheitsförderung gehört zur vielseitigen Förderung der Schülerinnen und Schüler. *Franz Prüß, Janina Hamf, Susanne Kortas und Matthias Schöpa* stellen Forschungsergebnisse zur gesundheitsfördernden Ganztagsschule anhand einer Längsstudie vor. Die Ergebnisse zeigen, dass die Gesundheit auch Gegenstand der Ganztagsschule sein muss. Konsequenzen für die Entwicklung einer gesundheitsfördernden Ganztagsschule und für die pädagogische Arbeit werden für die Bereiche Schulkultur, Zeitbudgetierung, Lehren und Lernen und – last but not least – gesunde Ernährung und Schulverpflegung abgeleitet.

*Elisabeth Schlemmer* referiert in ihrem Beitrag die Situation auf dem Ausbildungsmarkt und postuliert die Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung als schulisches Ziel. Zielsetzung des Beitrags ist die Fragestellung, ob die Ganztagsschule unter den dargelegten Ausgangsbedingungen eine Schulform mit einem besonderen Übergangspotential ist. Zur Beantwortung bezieht sich der Beitrag auf den Ausbau der Lernkultur in Ganztagschulen anhand von empirischen Daten des durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts „Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsfindungsprozesse an Ganztagschulen“. Als Fazit stellt die Autorin fest, dass die Ganztagschule durch mehr zur Verfügung stehende Zeit ihre Angebote in dem Bereich variabel gestalten kann. Ihr Potential liegt in der erhöhten Aufmerksamkeit, die jeder Schülerin und jedem Schüler zuteil wird.

Im Zentrum des Beitrags von *Heinz Günter Holtappels* und *Esther Serwe* wird diskutiert, inwieweit „Bewegung und Sport“ ein Gestaltungs- und Förderbereich in Ganztagschulen sein kann und sein soll. Es wird festgestellt, dass der Schulsport mit seinen zwei Säulen verpflichtender Sportunterricht und außerunterrichtlicher Schulsport im Vergleich zu anderen Fächern mit Blick auf den Ganztag als eine Art „Kitt der Schulkultur“ angesehen wird. Bewegung und Sport tragen in hohem Maße zur Rhythmisierung der Lernabläufe bei und können auch Motivation und das soziale Klima fördern. Die Autoren sehen erweiterte und neue Möglichkeiten der Förderung durch Bewegung und Sport im Hinblick auf individuelles, kooperatives, informelles und formelles Lernen, weil die traditionelle Schul- und Unterrichtsorganisation in der Ganztagschule durch Altersmischung, jahrgangs- und fächerübergreifende Projekte, andere Lernorte und die Beteiligung außerschulischer Experten verändert ist. Es wird dafür plädiert, genauer zu untersuchen, ob nicht gerade auch ein Fach wie der Sport für die Schulkulturentwicklung und die Verbindung von Unterricht und Ganztagsgestaltung besondere Potentiale bereitstellt.

Im letzten Beitrag zum Leitthema von *Ulrike Popp* steht das soziale Lernen im Mittelpunkt, das in der Ganztagschule vielfältig gefördert und gefordert werden soll. Die Ansätze sozialen Lernens sollen nicht nur „mitlaufen“, sondern zur Initiierung von umfassenden Bildungsprozessen genutzt werden, um eine nachhaltige

und vielseitige Förderung der Persönlichkeiten von Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen. Der Beitrag bezieht Kenntnisse über Genese und Hintergründe sozialen Lernens, über psychologische Befunde der intellektuellen Entwicklung sowie über Annahmen der multiplen Intelligenzen ein und zeigt deren Relevanz für eine vielfältige Förderung und Forderung im schulischen Kontext.

Neben dem Leitthema enthält das vorliegende Jahrbuch eine Reihe von anregenden Artikeln von Fachleuten aus Theorie und Praxis in den Rubriken „Praxis“, „Pädagogische Grundlagen“, „Wissenschaft und Forschung“, „Berichte aus den Bundesländern“, „Ganztagsschule in der Schweiz“, „Nachrichten“ sowie „Rezensionen“ und „Neuerscheinungen“. Sie bieten einen Überblick über den aktuellen Stand der Diskussion rund um die Ganztagschule. Die Herausgeber hoffen, dass auch das vorliegende Jahrbuch den Leserinnen und Lesern eine Orientierung bietet und Wirkungen entfaltet für die Entwicklung von vielfältigen Förderkonzepten an Ganztagschulen.

*Direktor i.R. Stefan Appel,  
Vorsitzender des Ganztagschulverbandes GGT e.V., Kassel*

*Prof. Dr. Harald Ludwig,  
Westfälische Wilhelms-Universität, Münster*

*Oberschulrat Ulrich Rother,  
stellvertretender Vorsitzender des Ganztagschulverbandes GGT e.V., Hamburg*



Christian Fischer, Harald Ludwig

## Vielseitige Förderung als Aufgabe der Ganztagsschule

Die Ergebnisse der PISA-Studien und anderer internationaler Vergleichsstudien zu Schülerleistungen haben der Verbreitung von Ganztagsschulen und ihrer bildungspolitischen Befürwortung in Deutschland einen neuen kräftigen Impuls gegeben, wenngleich auch vorher schon andere Faktoren in dieser Richtung wirksam waren und teilweise – zum Beispiel in Rheinland-Pfalz – bereits bildungspolitische Maßnahmen für eine Ausweitung des Ganztagsschulangebots getroffen worden waren. Indessen haben die Ergebnisse der Leistungsvergleichsstudien diese anderen Faktoren überlagert und als unerwünschte Nebenwirkung die Ganztagsschule in eine einseitige Perspektive gerückt. Denn die Organisation der Schule als Ganztagsschule, die im internationalen Bereich in unterschiedlichen Formen die Regel ist, wurde als eine wesentliche Voraussetzung für die besseren Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus anderen Ländern angesehen. Auch wenn ein wissenschaftlich eindeutiger Beweis für einen solchen Zusammenhang fehlt, galt in der Folgezeit die Ganztagsschule als geeignetes Mittel, um die intellektuellen Leistungen von Jungen und Mädchen, wie sie in den Leistungsvergleichsstudien gemessen werden, in Deutschland zu steigern.<sup>1</sup>

Diese einseitige Instrumentalisierung der Ganztagsschule für Zwecke der intellektuellen Leistungssteigerung erhielt zusätzliche Nahrung durch die bildungspolitische Maßnahme einer Verkürzung der Schulzeit an Gymnasien bis zum Abitur auf acht Jahre, durch die der Schülerschaft in Deutschland zu einem mit anderen Ländern vergleichbaren früheren Studiums- und Berufseinstieg verholfen werden soll. Man versäumte es aber, die bei einer solchen Schulzeitverkürzung erforderliche Konzentration schulischer Lerninhalte angemessen und reflektiert vorzunehmen. Die Halbtagschule ist mit dieser bildungspolitischen Maßnahme überfordert und muss zunehmend auch Unterricht in den Nachmittag verlegen. Da erschien die Ganztagsschule als ein geeignetes Mittel, das „Turbo-Abitur“ zu realisieren, ohne die Konzentration des schulischen Lernstoffes im notwendigen und sinnvollen Umfang leisten zu müssen. Auch dies führt zu einer Verkürzung der Aufgaben der Ganztagsschule, zu denen zwar auch die Förderung besserer intellektueller Leistungen gehört, aber eingebettet in eine *vielseitige Förderung* der jungen Menschen im Sinne einer umfassenden Menschenbildung für alle.<sup>2</sup>

Diese *pädagogische* Aufgabe der Ganztagsschule sollte in der gegenwärtigen Situation nicht aus dem Auge verloren werden. Denn in pädagogischer Perspektive

besteht die Kernaufgabe von Erziehung und Bildung darin, jeden jungen Menschen in seinen vielfältigen Begabungen und Möglichkeiten zu fördern.<sup>3</sup> Auch die Ganztagsschule ist diesem Anliegen verpflichtet. Das soll im Folgenden in einem zweifachen Ansatz aufgezeigt werden: in historisch-systematischer Perspektive und in der Sicht der aktuellen Begabungsforschung.

## **I. Vielseitig fördern an Ganztagschulen in historisch-systematischer Perspektive**

### *1. Zum Konzept der modernen Ganztagsschule in Schulmodellen der Reformpädagogik*

Die moderne Ganztagsschule hat ihren Ursprung in umfassenden pädagogischen Reformbestrebungen, die zu Ende des 19. Jahrhunderts einsetzten und in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts ihren Höhepunkt erreichten.<sup>4</sup> Im 19. Jahrhundert war eine ganztägige Schulorganisation allgemein verbreitet, die den Unterricht verbunden mit einer etwa zweistündigen außerschulischen Mittagspause auf den Vormittag und den Nachmittag verteilte. International entwickelte sich daraus, zunächst vor allem in den angelsächsischen Ländern, eine neue Form ganztägiger Schulerziehung, in der die Institution Schule zusätzliche Erziehungs- und Bildungsaufgaben zusammen mit sozialpädagogischen Intentionen übernahm: die moderne Ganztagsschule. Dazu gehörte auch die Übernahme der Mittagspause in die schulische Verantwortung mit der Schaffung von Möglichkeiten für eine Mittagsmahlzeit in der Schule. Der gesamte Tagesablauf vom frühen Morgen bis in den späten Nachmittag hinein sollte nach einem pädagogischen Gesamtkonzept gestaltet werden, das in kritischer Wendung gegen die intellektuelle Einseitigkeit der „alten Schule“ von dem Leitgedanken einer vielseitigen Förderung der jungen Menschen getragen war.

Besonderen Einfluss auf diese Neukonzeption der Ganztagsschule hatten die reformpädagogischen Einrichtungen der *Landerziehungsheime*, wie sie als Internate in ländlicher Umgebung von Hermann Lietz (1868-1919) begründet worden waren und mit unterschiedlichen Gestaltungsformen auch von anderen Reformpädagogen, wie Gustav Wyneken (1875-1964), Paul Geheeb (1870-1961), Kurt Hahn (1886-1974) u.a. aufgegriffen wurden. In dem Erziehungs- und Bildungsziel dieser Einrichtungen kommt der Gedanke der vielseitigen Förderung junger Menschen klar zum Ausdruck.

So heißt es etwa bei Hermann Lietz in seinem Gründungsaufwurf von 1898, er wolle in dem „Deutschen Landerziehungsheim“ *„das Ziel verfolgen, die mir anvertrauten Kinder zu harmonischen, selbstständigen Charakteren zu erziehen; zu deutschen Jünglingen, die an Leib und Seele gesund und stark, die praktisch, wissenschaftlich und künstlerisch tüchtig sind, die klar und scharf denken, warm empfinden, stark*

wollen“.<sup>5</sup> Entsprechend sind auch die pädagogischen Mittel, mit denen er dieses Ziel erreichen will, breit gestreut. Neben „einem den Gesetzen der Erziehungskunst und -wissenschaft entsprechenden wissenschaftlichen Unterricht“, der bei Lietz bezeichnenderweise erst an letzter Stelle aufgeführt wird, nennt er „Verlegung der Erziehung aus der Stadt heraus“, „Zusammenleben, -spielen, -arbeiten von Zöglingen und Erziehern“, „streng hygienische Lebensweise“, „tägliche Körperübungen“, „tägliche praktische körperliche Beschäftigungen“ handwerklicher Art, „tägliche Kunstübung“, „besondere Veranstaltungen zur Pflege des sittlich-religiösen und vaterländischen Sinnes“.<sup>6</sup> Befreit man dieses Programm bei Lietz von seinen zeitgebundenen und ideologischen Akzentuierungen patriarchalischer, geschlechtsspezifischer und nationalistischer Art, die es teilweise aufweist,<sup>7</sup> so kommt darin das Ideal umfassender Menschenbildung zum Ausdruck, wie es seit der Aufklärung in der klassischen Pädagogik bei Rousseau, Pestalozzi, Humboldt u.a. entwickelt und begründet worden ist, auf die sich Lietz und andere Reformpädagogen ebenso berufen wie auf die Pädagogik der Philanthropen oder Friedrich Fröbels.

Eine liberale, demokratische und menschheitlich-interkulturell orientierte Ausprägung dieses Ziels einer umfassenden Förderung junger Menschen finden wir in der Schulkonzeption von Paul Geheeb, dem Gründer der heute noch bestehenden Odenwaldschule (Deutschland) und „Ecole d'Humanité“ (Schweiz). Erziehung und Demokratie gehören für Geheeb unlösbar zusammen. Wie kein anderer Reformpädagoge tritt er für die Gleichberechtigung der Geschlechter und Koedukation ein. Bildung ist ihm eine zutiefst individuelle Aufgabe, die aber nur im Spannungsbogen von Individuum und Gemeinschaft erfolgen kann. Ziel der Erziehung ist es, jedem jungen Menschen die Möglichkeiten zur Entfaltung seiner je besonderen Potenziale zu geben. Wiederholt zitiert er ein von Goethe stammendes Distichon: „*Gleich sei keiner dem andern, doch gleich sei jeder dem Höchsten! – Wie das zu machen? Es sei jeder vollendet in sich*“. Solchen Anforderungen muss auch Schule gerecht werden. Geheeb realisiert daher in seinen Schulgründungen ein vielfältiges anregungsreiches Schulprogramm, das dem Einzelnen durch viele Wahlmöglichkeiten, auch im Bereich des in Kursen organisierten Unterrichts, ein hohes Maß an Selbstbestimmung und Partizipation ermöglicht und ihn in all seinen Fähigkeiten fördern soll. Heterogenität ist für ihn pädagogisch wertvoller als Homogenität. Schule wird als Lebensstätte des jungen Menschen organisiert, an deren Gestaltung jeder – Schüler und Lehrer – in der „Schulgemeinde“ mit gleichem Stimmrecht mitwirken kann.

Schon früh wurde *an den Landerziehungsheimen kritisiert*, dass es sich um Internate handelte, deren begrüßenswerte Reformpädagogik nur einer Minderheit von Schülerinnen und Schülern zugute komme. Als Alternative dazu wurde vorgeschlagen, das reformpädagogische Konzept ganztägiger Erziehung und Bildung im Rahmen von Tagesschulen umzusetzen. Diesen sollte ein Zeitrahmen vom frühen Morgen bis zum späten Nachmittag zur Verfügung stehen. Möglichkeiten einer engen

Zusammenarbeit mit dem Elternhaus sollten gewahrt bleiben. Man wandte sich dabei einerseits gegen die in Deutschland damals immer mehr eingeführte Halbtagsschule, aber auch gegen die traditionelle ganztägig organisierte Unterrichtsschule des 19. Jahrhunderts. Ein frühes Beispiel für eine solche moderne Ganztagschule ist das *Konzept einer „Erziehungsschule“*, das Ernst Kapff 1906 vorstellte.<sup>8</sup> Dieser Reformpädagoge übernimmt weitgehend das Konzept vielseitiger Förderung der Landerziehungsheime, erweitert es aber in kritischer Wendung gegen die Landerziehungsheime als pädagogische Inseln in ländlicher Abgeschlossenheit durch eine Anbindung seiner als „*Halbinternat*“ bezeichneten Schule an die städtische Kultur und deren Bildungsmöglichkeiten sowie die positiv eingeschätzten Möglichkeiten der modernen industriellen Arbeitswelt. Eine Lage am Rande der Stadt und eine Überwindung künstlicher Isolation der Institution Schule durch deren Öffnung im Rahmen einer intensiven Exkursionspädagogik gelten ihm als wichtige Elemente des neuen Konzeptes, zu dem auch ein spezieller Förderunterricht für Jungen und Mädchen mit Lernschwierigkeiten zählt.

Realisiert wurde ein solches Konzept einer modernen Ganztagschule erstmals im Rahmen der *Wald- und Freiluftschulbewegung* der damaligen Reformpädagogik, deren besonderes Anliegen die *Gesundheitsförderung* ihrer Schülerschaft war. Im Jahr 1904 wurde in Berlin-Charlottenburg in einer Zusammenarbeit von Pädagogen und Medizinern erstmals eine solche Schule am Rande der Stadt in Charlottenburg bei Berlin gegründet. Die Aufgaben der Gesundheitserziehung und Unterstützung sozial benachteiligter Kinder wurden im Rahmen eines Konzeptes vielseitiger Förderung an solchen Schulen besonders betont. Es stellte eine Synthese gesundheitsfürsorgender, sozialpädagogischer sowie pädagogisch-didaktischer Zielsetzungen und Maßnahmen dar. Neben einem an den Prinzipien der Individualisierung, der Selbsttätigkeit, der Lebensnähe und der Anschauung orientierten Unterricht kennzeichnete ein reichhaltiges Schulleben diese Einrichtungen. Dazu gehörten Spiel und Sport, handwerkliche Betätigungen verschiedener Art, Lesen, Deklamations-, Theater- und Musikabende, Feste und Ausstellungen, besondere Kurs-Angebote – wie zum Beispiel ein Erste-Hilfe-Kurs – und eine intensive Elternarbeit. Für gesunde Mahlzeiten, die nach ärztlichen Gesichtspunkten zusammengestellt wurden, war ebenso gesorgt wie für die notwendigen Ruhe- und Erholungsphasen. Von einem solchen Gemeinschaftsleben, in dem sich ein persönlich geprägtes Lehrer-Schüler-Verhältnis entwickeln konnte, erwartete man über den Unterricht hinaus Gelegenheiten zu vielfältiger Interessenbildung, insbesondere auch zur Förderung der sozialen Interessen. So fand etwa die wechselseitige Schülerhilfe ein reiches Betätigungsfeld, aber auch Elemente der Schüler selbstverwaltung konnten in diesem Rahmen entfaltet werden.

Ganztagschulen mit solchen Förderkonzepten wurden in der damaligen Reformpädagogik von vielen Seiten vorgeschlagen. Zur *Zeit der Weimarer Republik* erhielten sie im Rahmen der Demokratisierungsbestrebungen zusätzliche Akzente.

Deutlicher als zuvor wurde die Notwendigkeit der Förderung *aller* Kinder betont und die stärkere, allerdings kritische Einbeziehung der modernen Arbeitswelt in das Bildungsprogramm der Schule gefordert. Ein Beispiel stellt *die als Ganztagsschule organisierte „Elastische Einheitsschule“* des Reformpädagogen Paul Oestreich (1878-1959) und des Bundes Entschiedener Schulreformer dar. Zugrunde liegt seinem Schulkonzept ein differenzierter Begabungsbegriff. Ein einseitig intellektuelles Verständnis von „Begabung“ ist abzulehnen. „Begabt“ ist jeder, der Eine sprachlich, der Andere mathematisch, der Dritte manuell, der Eine vielfach, der Andere einsträngig.<sup>9</sup> Es geht um eine umfassende Förderung des Menschen. „Körper“, „Triebleben“, „Gefühl“, „Wille“, „Verstand“ des Menschen sollen gefördert und in höchstmöglichem Maße entwickelt werden.<sup>10</sup> Die latenten Möglichkeiten des jungen Menschen werden erst in einem lang dauernden Prozess vielfältiger Anregungen und Herausforderungen sichtbar. Heterogenität der Lerngruppen ist für die Gestaltung dieses Prozesses überwiegend hilfreicher als Homogenität. Allerdings ist auch darauf zu achten, dass die Fähigeren gemäß ihren Möglichkeiten in der Gemeinschaft und in bestimmten Bereichen durch besondere Maßnahmen, z.B. die Einrichtung von „Intensivgruppen“, gefördert werden.<sup>11</sup> Angesichts der Abhängigkeit von „Begabung“ auch vom sozialen Milieu und der unterschiedlich ausgeprägten Bildungsorientierung der Eltern darf es für Oestreich keine frühe Auslese geben.

Er konzipiert daher seine Schule in curricularer und institutioneller Hinsicht als „Gesamtschule“ für alle Kinder und Jugendlichen. Sie soll „Lebensschule“ sein, welche die Verbindung zur Lebenswelt der jungen Menschen wahrt, ihre Lebensprobleme beachtet und Ort der „Jugendkultur“ ist. Als „Produktionsschule“ soll sie möglichst alle Bereiche des praktischen Lebens in sich aufnehmen oder in Form von außerschulischen Praktika den Schülern nahebringen. Vor allem aber soll diese Schule, um die Vielfalt ihrer Aufgaben erfüllen zu können, „Ganztagsschule“ sein. Als solche soll sie die Hausaufgaben in ihre unmittelbare pädagogisch-didaktische Verantwortung übernehmen, den Schülern Methoden des selbstständigen Arbeitens vermitteln und ihnen im Rahmen eines rhythmisierten Schullebens eine Vielzahl von Betätigungen auch praktischer Art anbieten und dabei individualisieren. Auch Erholung und Spiel sollen in ihr Platz finden. Insgesamt soll diese Schule nach amerikanischem Vorbild soziales und kulturelles Zentrum ihres Umfeldes werden, in das auch Aufgaben der Erwachsenenbildung integriert sind. In einer solchen Schule wird für Oestreich auch eine wirksame politische Bildung und Erziehung überhaupt erst möglich.

Auch wenn die Vorstellungen Oestreichs sicher eine utopische Übersteigerung der Erwartungen an die Institution Schule darstellen, so spiegelt sich darin doch deutlich die Orientierung der Konzeption der Ganztagsschule an einer „Pädagogik der Vielfalt“ wider. Entsprechendes gilt von anderen damaligen Entwürfen der Schule als Ganztagsschule – etwa von Fritz Karsen oder Kurt Hahn – und ihren vereinzelt Realisierungen. In der *Zeit der nationalsozialistischen Diktatur* kommen



diese Entwicklungen zum Erliegen, wenn auch nicht ganz. Denn in Nischen des Systems können in den ersten Jahren des NS-Regimes noch einige Entwicklungen stattfinden, welche die reformpädagogisch geprägte Ganztagsschule und ihre Didaktik weiterführen (jüdische Bildungseinrichtungen; Adolf Reichweins Schule in Tiefensee), und auch in der deutschen Exilpädagogik finden sich zukunftsweisende Ansätze, die nach Ende des Zweiten Weltkriegs in die Reformdiskussion in Deutschland eingebracht werden (z.B. von Minna Specht, Kurt Hahn, Paul Geheeb).

## 2. Vielseitige Förderung in Ganztagsschulkonzeptionen nach dem Zweiten Weltkrieg

Keineswegs waren die *zwei Jahrzehnte zwischen 1945 und 1965* in Deutschland ein Zeitraum ohne Schulreformbestrebungen. Vielmehr gab es ein beachtliches Spektrum an Konzepten und Reformschulen, die weitgehend an der Reformpädagogik der vornationalsozialistischen Zeit anknüpften.<sup>12</sup> Allerdings blieben sie zunächst ohne eine angemessene Breitenwirkung. Dazu rechnen auch die zahlreichen Entwürfe für ganztägig geführte Schulformen und deren seit Mitte der 50er Jahre einsetzenden Realisierungen, die von dem 1955 gegründeten und heute noch bestehenden Ganztagsschulverband, der Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule, maßgeblich gefördert wurden.<sup>13</sup> Bekannte Reformpädagogen wie Herman Nohl, Lina Mayer-Kulenkampff, Minna Specht, Kurt Hahn, Hermann Klitscher unterstützten diese Entwicklung und brachten ihre Vorstellungen ein. Herman Nohl etwa entwirft sein Modell einer Tagesheimschule in weit ausholenden Überlegungen im Schnittpunkt von Schulpädagogik und Sozialpädagogik. Trotz der Unterschiedlichkeit der Entwürfe bleiben alle dem *Leitgedanken einer umfassenden Förderung des jungen Menschen* verbunden. In der zweiten Hälfte der 50er Jahre erhält die Ganztagsschule im Zusammenhang mit der Diskussion um die Einführung der Fünftagewoche sogar eine bemerkenswerte öffentliche Aufmerksamkeit. Zu Beginn der 60er Jahre wird die Ganztagsschule auch *Gegenstand der Vergleichenden Erziehungswissenschaft*.

Als Beispiel sei hier die Untersuchung Walter Schultzes genannt, der hinsichtlich der Schulentwicklung in Bildungssystemen des Westens und des Ostens die Konvergenzthese vertrat, parallele Prozesse hin zur modernen Ganztagsschule konstatierte und formulierte: *„Diese Schulen befassen sich über den lehrplanmäßigen Unterricht hinaus mit der Studienüberwachung, mit der Freizeitgestaltung und mit Formen außerschulischen Bildungserwerbs und versuchen, durch ein reiches Bildungsangebot Interessen zu entfalten, und betreiben durch den Zwang zur Gestaltung des Schullebens eine soziale Erziehung, die ... Wirkungen ermöglicht, die in der Halbtagschule niemals erreicht werden können“*.<sup>14</sup> Sie sind ferner bestrebt, *„Begabungen zu fördern, die aufgrund von Geburt und Herkunft bisher nicht den Weg zur weiterführenden Bildung finden konnten“*. In dieser Perspektive einer umfassenden Förderung *aller* ist die

Tagesheimschule für Schultze, wie für zahlreiche andere Erziehungswissenschaftler der damaligen Zeit „eine Schule der Zukunft“.<sup>15</sup>

Indessen wird diese Zielsetzung einer vielseitigen Förderung im *Jahrzehnt zwischen 1965 und 1975* im Zusammenhang mit den damals einsetzenden sozialwissenschaftlich geprägten Schulreformbestrebungen zunächst deutlich eingeschränkt. Denn trotz der Kontinuität in der äußeren Entwicklung – die Zahl der Ganztagschulen nimmt in diesem Jahrzehnt erheblich zu – ergeben sich für die innere Entwicklung nicht unbeachtliche Diskontinuitäten. Sie bestehen einerseits darin, dass die traditionellen Motive der Begabungsförderung und Verbesserung der Chancengleichheit durch ganztägige Schulerziehung nun eine so beherrschende Bedeutung erhalten, dass das reiche Spektrum der übrigen Zielsetzungen nicht mehr angemessen zur Geltung kommt; andererseits zeigen sie sich in der sozialwissenschaftlichen Umschreibung des die moderne Ganztagschule fundierenden Begründungszusammenhangs.

Auf dem Hintergrund eines behavioristisch akzentuierten Lernbegriffs wird *Schule als bestmögliche Organisation von Lernprozessen* verstanden und die Ganztagschulorganisation vornehmlich funktional als Optimierungsmittel für dieses Zentralverständnis von Schule gesehen. Auch die neuen Ganztagsgesamtschulen sind zunächst von dieser Auffassung geprägt, die in mancher Hinsicht an eine Wiederbelebung der traditionellen „Lernschule“ auf neuem Niveau erinnert und damit der von der Kritik an deren intellektuellen Einseitigkeit bestimmten modernen Ganztagschule reformpädagogischer Prägung widerspricht. Indessen werden neben diesen neuartigen Denkformen, die durchaus auch einen „Modernisierungsschub“ mit sich bringen, auch traditionelle Ansätze pädagogisch-anthropologischer Ausrichtung weitergeführt – etwa wenn Probleme der Rhythmisierung des Unterrichts bzw. des Tagesablaufs in der Ganztagschule, Fragen der Belastbarkeit von Schülern und Möglichkeiten der Gesundheitsförderung diskutiert werden. Es ist wohl ein Verdienst der „Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule“ anzusehen, dass bei aller Offenheit für die neuen Ansätze doch auch die innere Kontinuität zur bisherigen Entwicklung ganztägiger Schulerziehung gewahrt wurde.

Im Zusammenhang mit der Kritik, die seit der Mitte der 70er Jahre an der Einseitigkeit dieser Schulreform geübt wurde, ergeben sich für die Ganztagschulentwicklung neue Aufgabenstellungen für die innere Ausgestaltung von Seiten der *Sozial- und der Freizeitpädagogik sowie der Interkulturellen Pädagogik*. Aber auch die Schulpädagogik besinnt sich wieder stärker auf freiere, an den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen orientierte Lernformen und entdeckt die Konzeption des „Schullebens“ neu. So tritt vielseitige Förderung als Aufgabe der Ganztagschule in der Folgezeit wieder stärker in den Vordergrund. In der Phase neuer Expansion ganztägiger Schulerziehung seit etwa 2002 droht indessen – wie anfangs aufgezeigt – erneut eine einseitige Inanspruchnahme ganztägiger Schulerziehung für Zwecke intellektueller Leistungsförderung, die in mancher Beziehung mit der im Jahrzehnt zwischen 1965 und 1975 vergleichbar ist.

### 3. Resümee

In historisch-systematischer Perspektive gehört die Aufgabe einer umfassenden Förderung ihrer Schülerschaft zum Kernbestand der Idee der modernen Ganztagschule. Diese beinhaltet nicht lediglich eine zeitliche Neuorganisation gegenüber der Halbtagschule, sondern in kritischer Absetzung von der einseitig auf intellektuelle Förderung zielenden traditionellen Schule – sei es in Ganztags- oder Halbtagsform – ein verändertes Verständnis von Schule. Im Rahmen der modernen Ganztagschule wird Schule neu gedacht. Förderung in der Ganztagschule bedeutet dabei einerseits gezielte Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit einem besonderen Förderbedarf, etwa von Kindern aus sozial schwierigen Lebenssituationen oder aus einem kulturell anders geprägten Umfeld, von jungen Menschen mit Lernschwierigkeiten, aber auch von besonders begabten Jungen und Mädchen.<sup>16</sup> Förderung meint aber in einem noch weiteren Sinn, jedem einzelnen jungen Menschen Hilfe zu leisten bei Aufbau und Entfaltung des gesamten Spektrums seiner Fähigkeiten. Es geht darum, umfassende Menschenbildung zu ermöglichen.<sup>17</sup>

Unabdingbare Voraussetzung dafür ist zwar ein inhaltlich, organisatorisch und methodisch entsprechend angelegter Unterricht,<sup>18</sup> aber auch außerunterrichtliche Gestaltungselemente ganztägiger Schulerziehung verdienen angemessene Beachtung. Gesundheits-, Freizeit-, Sozialerziehung, Sport, musisch-künstlerische Bildung, handwerklich-praktische Förderung, Berufsorientierung, Partizipation, Meditation sollten im Rahmen ganztägiger Schulerziehung in unterschiedlichen Formen berücksichtigt werden und nicht der Instrumentalisierung der schulischen Ganztagsorganisation für Zwecke der intellektuellen Leistungsförderung zum Opfer fallen oder nur noch eine marginale Rolle spielen.

## II. Vielseitige Förderung in der Perspektive aktueller Begabungsforschung

### 1. Begabung

Unter Begabung versteht man die individuelle Befähigung zu bestimmten Leistungen. Diese kann sich auf die Gesamtheit oder auf spezielle Bereiche des individuellen Dispositionssystems beziehen. Hinsichtlich der Bedingungsfaktoren von Begabung besteht in der Begabungsforschung mittlerweile weitgehend Einigkeit, dass Begabungen sich durch Interaktion von Anlagen und Umwelt entwickeln, wobei einige Begabungsforscher eine eher anlagebedingte Begabung von einer eher umweltabhängigen Leistungsentfaltung differenzieren.

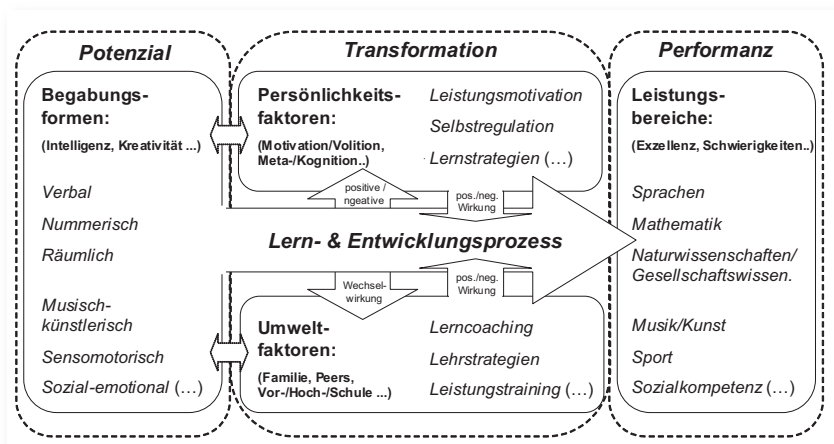
Seit der von Heinrich Roth Ende der 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts geprägten Debatte hat sich in Abgrenzung von einem statischen ein dynamisches Begabungsverständnis durchgesetzt, d.h. die Auffassung, dass für Begabung kulturelle

Anregungen aller Art eine entscheidende Bedeutung haben, wobei durchaus die Wechselwirkung von Ererbtem und Erworbenem beachtet wird.<sup>19</sup>

Dieses Verständnis der Anlage-Umwelt-Interaktion liegt der heute noch weitgehend anerkannten Begabungsdefinition von Hans Aebli zugrunde, der vorschlägt, „dass man Begabung als die Summe aller Anlage- und Erfahrungsfaktoren ansehen sollte, welche die Leistungs- und Lernbereitschaft eines Menschen in einem bestimmten Verhaltensbereich bedingen“.<sup>20</sup> Deutlich wird hier zwischen Begabung und Leistung differenziert. Diese Unterscheidung findet sich ebenso in aktuellen Definitionen zur Hochbegabung, etwa von Kurt A. Heller, der Hochbegabung als individuelles Fähigkeitspotential für herausragende Leistungen betrachtet. Franz Weinert etwa stellt Lernen als den entscheidenden Mechanismus bei der Transformation hoher Begabung in exzellente Leistung dar, wobei neben Persönlichkeitsfaktoren wiederum Umwelteinflüssen große Bedeutung für den Lernprozess zukommt. Der Umwelteinfluss zeigt sich vor allem in der Relevanz der Begabungsförderung für die Umsetzung von Begabung in Leistung.<sup>21</sup>

Neuere Begabungsmodelle, wie etwa das Münchener Begabungsmodell von Kurt A. Heller oder das Differenzierte Begabungsmodell von François Gagné,<sup>22</sup> enthalten verschiedene Begabungsformen. Diese beziehen sich auf den intellektuellen (z.B. verbale, numerische, räumliche Begabung) und nichtintellektuellen Bereich (z.B. musisch-künstlerische, sensomotorische, sozial-emotionale Begabung), wie beispielsweise im Integrativen Begabungsmodell verdeutlicht wird (vgl. Abbildung 1).<sup>23</sup> Damit zeigt sich, dass Begabung zumeist weiter gefasst wird als der Intelligenzbegriff, der vor allem für Begabungsformen im intellektuellen Bereich im Sinne einer geistigen Allgemeinbegabung verwendet wird.

Abbildung 1: Integratives Begabungsmodell (Fischer, 2008)



## 2. Förderung

Auf diesem Hintergrund geht Begabtenförderung über Hilfen zur Erzielung intellektueller Leistungen deutlich hinaus. Unter Förderung versteht man die gezielte Unterstützung vor allem von Personen. Bezogen auf die nachwachsende Generation (z.B. Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene) dient Förderung vor allem der Entfaltung von Begabungen und der Entwicklung der Persönlichkeit. In der Regel wendet sich Förderung mit speziellen Maßnahmen an bestimmte Zielgruppen (z.B. Kinder mit speziellen Behinderungen oder besonderen Begabungen) im vorschulischen, schulischen und außerschulischen Bereich. Nicht zuletzt die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien (z.B. TIMSS, PISA, IGLU) insbesondere deutschsprachiger Länder haben in den letzten Jahren zu einer Erweiterung der klassischen Fördermaßnahmen (z.B. in Förderschulen oder im Förderunterricht) geführt. Hierdurch gewinnen neuere Förderungsformen (z.B. Individuelle Förderung, Begabtenförderung, Frühkindliche Förderung, Sprachförderung) und damit eng verbunden eine verbesserte Förderqualifikation von Erziehenden und Lehrenden zunehmend an Bedeutung.

Im traditionellen Sinne betrifft Förderung vor allem Kinder mit besonderem Förderbedarf (z.B. Lernschwierigkeiten und/oder Migrationshintergrund). Dazu werden im schulischen Kontext in Form von Förderunterricht bzw. Förderkursen zusätzliche Lernhilfen zum Regelunterricht im Rahmen der äußeren Differenzierung angeboten, die im Rahmen der inneren Differenzierung nicht durchgeführt werden können. Dagegen bezieht sich Begabtenförderung auf die hierzu konträre Gruppe überdurchschnittlich begabter Menschen in Form einer speziellen Unterstützung durch wirtschaftliche oder programmatische Maßnahmen mit dem Ziel, jedem zu einer seiner Begabung entsprechenden Entfaltung zu verhelfen. In den 60er und 70er Jahren hatte man dabei vor allem die Forderung nach Ausschöpfung von Begabungsreserven insbesondere bei sozial benachteiligten Kindern im Blick. Seit den 90er Jahren wurde diese Diskussion um eine optimierte Breitenförderung erweitert, in dem die lange tabuisierte Forderung nach einer expliziten Hochbegabtenförderung (im Sinne von Elitenförderung) zunehmend beachtet und mittels spezieller Förderangebote (z.B. Akzeleration, Enrichment, Grouping) umgesetzt wird.<sup>24</sup>

Die relativ neu geführte Debatte um Individuelle Förderung ist hingegen auf breite Zielgruppen im schulischen Kontext (z.B. Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Migrationshintergrund, Hochbegabung) ausgerichtet.<sup>25</sup> Nach Auffassung von Hilbert Meyer bedeutet Individuelle Förderung, *„jeder Schülerin und jedem Schüler die Chance zu geben, ihr bzw. sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potential umfassend zu entwickeln und sie bzw. ihn dabei durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen“*.<sup>26</sup> Dazu bedarf es Lernsituationen, *„in denen Schülerinnen und Schüler mit individuellem Förderbedarf und/oder individuellen Lernschwerpunkten ihre Stärken entfalten und ihre Schwächen kompensieren*

*können*“.<sup>27</sup> Konkret erfordert Individuelle Förderung somit eine systematische Anpassung des schulischen Förder- und Förderangebotes an die kindlichen Förder- und Förderbedürfnisse, was eine konsequente Anwendung von pädagogischer Diagnostik voraussetzt.

### 3. Resümee

Bei ganztägig geführten Schulen kann solche Förderung durch geeignete Unterrichtsinhalte und -formen, aber auch durch besondere zusätzliche Angebote, im Rahmen eines pädagogischen Gesamtprogramms intensiver berücksichtigt werden als in Halbtagschulen. Um den unterschiedlichen Begabungen ihrer Schülerschaft gerecht zu werden, bedarf es in der Ganztagschule auch in Zukunft eines vielseitigen Förderprogramms ohne Verengung auf bloße Steigerung intellektueller Leistungsfähigkeit.

### Anmerkungen

- 1 Exemplarisch sei auf die damalige Bundesbildungsministerin Edelgard Buhlmann verwiesen, die das von ihr vorgelegte Vier-Milliarden-Programm „Zukunft Bildung und Betreuung“ zur Förderung von Ganztagschulen u.a. begründete: „In zehn Jahren wollen wir einen Spitzenplatz bei PISA einnehmen.“
- 2 Zur Genese der bildungspolitischen Verengung des Förderbegriffs vgl. den folgenden Beitrag von K. Rabenstein.
- 3 So formuliert etwa das Schulgesetz von NRW 2005/2006 in §1: „Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung.“ In §2 (4) heißt es u.a.: „Die Schule ... fördert die Entfaltung der Person, die Selbständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt.“
- 4 Vgl. Ludwig, Harald: Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland, 2 Bände, Reihe Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte Band 51/1 und 51/2, Köln u.a. 1993; Ludwig, H.: Moderne Ganztagschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert. In: Appel, S. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004 – Neue Chancen für die Bildung, Schwalbach/Ts. 2003, S. 25-41; Ludwig, H.: Geschichte der modernen Ganztagschule. In: Coelen, Th./Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung – Das Handbuch. Wiesbaden 2008, S. 517-526.
- 5 Lietz, H.: Der Gründungsaufbruch von 1898. In: Dietrich, Theo (Hrsg.): Die Landerziehungsheimbewegung. Bad Heilbrunn 1967, S. 15-17, Zitat S. 15.
- 6 Ebd., S. 15 f.
- 7 Vgl. die Kritik bei Ludwig, a.a.O. (1993), S. 72-75.
- 8 Kapff, Ernst: Die Erziehungsschule. Stuttgart o.J. (1906).
- 9 Oestreich, Paul: Zum Einheitsschulgedanken. In: Oestreich, P. (Hrsg.): Entschiedene Schulreform. Berlin 1920, S. 16-27, Zitat S. 19.
- 10 Oestreich, Paul: Die Einheitsschule als Schule der Menschenbildung. In: Ders. (Hrsg.): Schöpferische Erziehung. Berlin-Fichtenau 1920, S. 22-30; Zitate S. 23.

- 11 Vgl. Oestreich, Paul: Die elastische Einheitsschule – Lebens- und Produktionsschule, 2. durchges. Aufl., Berlin 1923, S. 41 f.
- 12 Vgl. Chiout, Herbert: Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland – Neue Wege und Inhalte der Volksschule. Dortmund 1955; Dühlmeier, Bernd: Und die Schule bewegte sich doch – Unbekannte Reformpädagogen und ihre Projekte in der Nachkriegszeit. Bad Heilbrunn 2004.
- 13 Vgl. Ludwig, Harald, a.a.O. (Entstehung und Entwicklung ...) 1993, Band 2.
- 14 Schultze, Walter: Die Tagesheimschule in der Diskussion des Auslands. In: tagesheim-schule 5 (1965), S. 1-13; Zitat S. 11.
- 15 Ebd.
- 16 Vgl. Schulgesetz NRW 2005/2006 in §2: „(9) Schülerinnen und Schüler mit Entwicklungsverzögerungen oder Behinderungen werden besonders gefördert ... (10) Die Schule fördert die Integration von Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, durch Angebote zum Erwerb der deutschen Sprache. Dabei achtet und fördert sie die ethnische, kulturelle und sprachliche Identität (Muttersprache) dieser Schülerinnen und Schüler. ... (11) Besonders begabte Schülerinnen und Schüler werden durch Beratung und ergänzende Bildungsangebote in ihrer Entwicklung gefördert.“
- 17 Vgl. Winkler, Michael: Förderung. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung – Das Handbuch. Wiesbaden 2008, S. 173-181: „Förderung bezieht sich auf alle Domänen menschlich-personaler Existenz, mithin auf kognitive ebenso wie auf emotional-affektive und auf motorische Leistungs- und Handlungsfelder, zumal diese sich gegenseitig beeinflussen.“ (S. 176).
- 18 Vgl. Prüß, Franz: Didaktische Konzepte von Ganztagschulen. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung – Das Handbuch. Wiesbaden 2008, S. 538-547.
- 19 Roth, Heinrich: Begabung und Lernen. Stuttgart 1968.
- 20 Ebd., S. 163
- 21 Vgl. Fischer, Christian/Ludwig, Harald (Hrsg.): Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik. Münster 2006.
- 22 Vgl. Sternberg, Robert J./Davidson, Janet E. (Eds.): Conceptions of Giftedness. Cambridge 2005.
- 23 Vgl. Fischer, Christian/Mönks, Franz J./Westphal, Ursel (Hrsg.): Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Münster 2008.
- 24 Vgl. Fischer, Christian/Mönks, Franz J./Grindel, Esther (Hrsg.): Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Münster 2004; ferner: „journal für begabtenförderung“ 1/2008 (Themenheft „Ganztagschule und Begabtenförderung“).
- 25 Vgl. Fischer, Christian/Westphal, Ursel/Fischer-Ontrup, Christiane (Hrsg.): Individuelle Förderung: Lernschwierigkeiten als schulische Herausforderung. Berlin 2009
- 26 Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? 4. Aufl., Berlin 2007, S. 97.
- 27 Ebd.

*Kerstin Rabenstein*

## **Individuelle Förderung in unterrichts- ergänzenden Angeboten an Ganztags- schulen: ein Fallvergleich**

In Deutschland ist mit der Einrichtung von Ganztagschulen die Hoffnung verbunden, dass das Mehr an Zeit und die flexibler gestaltbaren Zeiteinheiten im Tagesverlauf dazu führen, dass mehr Lern- und Förderangebote gemacht werden können. Mehr Personal und vor allem die Kooperation von unterschiedlichen pädagogischen Professionellen sollen die passgenaue Betreuung bzw. Beratung des einzelnen Schülers ermöglichen. Der zu Beginn des Jahrtausends entstandene bildungspolitische Konsens, mehr Ganztagschulen einzurichten und damit diagnostizierte Defizite fachlicher Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen zu beseitigen, ist als eine Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Studie zu verstehen (vgl. Kuhlmann/Tillmann 2009). Mit der Ganztagschule ist daher derzeit die Idee von Förderung als Kompensation kognitiver Defizite bzw. Verbesserung fachlicher Leistungen der Schülerinnen und Schüler eng verknüpft.

In der Diskussion um ganztägige Beschulung in Deutschland spielt demgegenüber seit jeher ein sehr weiter Begriff von Förderung im Sinne einer umfassenden Menschen- und Persönlichkeitsbildung eine zentrale Rolle (vgl. exemplarisch den Beitrag von Fischer und Ludwig in diesem Band). Im Anschluss an reformpädagogische Vorstellungen von Schule, insbesondere auch die Konzeption der Landerziehungsheime, und die damit verbundene, bekannte Kritik an der ‚Lern- und Buchschule‘ wird die Ganztagschule als eine bessere, weil am ‚Leben‘ und dem einzelnen Kind orientierte Schule entworfen (vgl. kritisch zur Rezeption reformpädagogischer Ideen in der Ganztagschulbewegung Kolbe/Reh 2008, Scholz/Reh 2009), die Ansprüche an eine Steigerung kognitiver Leistungen zugunsten einer Ausweitung erzieherischer Aufgaben zurückstellt (vgl. Kolbe/Reh/Fritzsche u.a. 2009). Diese an reformpädagogischen Vorstellungen orientierte Interpretation des Ganztagsgedankens erweist sich jedoch auch als Hypothek für die weitere Entwicklung von Ganztagschulen, da sie den Blick auf die Verbesserung der Lerngelegenheiten im Unterricht verstellt und stattdessen den Ausbau der Ganztagschule zur Kompensation vermeintlich erzieherischer, vor allem familiärer Defizite in den Vordergrund rückt.

Im Folgenden soll nun versucht werden, die Debatte um Förderkonzepte an Ganztagschulen jenseits eines ‚engen‘ oder ‚weiten‘ Förderbegriffs zu führen. Förderung wird in jedem Fall als eine besonders intensive individuelle Zuwendung



angesehen. Die Rekonstruktion von Interaktionen zwischen Professionellen und einzelnen Schülern bzw. Schülerinnen im Unterricht bzw. unterrichtsergänzenden Lernangeboten, in denen der Anspruch besteht, dem Einzelnen Hilfestellungen zur Bearbeitung von Aufgaben zu geben und die wir „dyadische Fördersituationen“<sup>1</sup> nennen, zeigt, dass die je gewählte Art der Ansprache bzw. Adressierung der Lernenden durch die Professionellen immer auch in einem weiten Sinne ‚bildend‘ wirkt und eine Unterscheidung von kognitiver und anderer Förderung den Blick genau darauf verstellt. Die Adressierung des Lernenden in jedem Förderangebot setzt den Lernenden in ein bestimmtes Verhältnis zu sich selbst und zur Sache, wirkt zurück auf sein Selbstverständnis im Umgang mit der Welt und daher ‚bildend‘ (vgl. Kolbe/Reh 2009). Untersucht werden soll anhand eines Fallvergleichs<sup>2</sup>, was eine gelingende Interaktion zwischen Professionellen und einzelnen Lernenden in Förderangeboten jenseits der Frage nach dem kognitiven Output – der leistungsfördernden Wirkung des Angebotes – auszeichnen könnte. Dazu stelle ich zunächst dar, welche Möglichkeiten individueller Förderung sich an Ganztagschulen eröffnen und was sie dem Forschungsstand zum adaptiven Unterricht gemäß auszeichnen müsste. Im zweiten Schritt interpretiere ich zwei Fälle, eine dyadische Fördersituation aus dem Wochenplanunterricht einer Grundschule und eine aus dem unterrichtsergänzenden Förderangebot Latein an einem Gymnasium, um sie im abschließenden Fazit zu vergleichen.<sup>3</sup>

## 1. Individuelle Förderung als situationsspezifischer Umgang mit den Lernenden

Die Erhöhung der Adaptivität des Unterrichts spielt derzeit in der empirischen Unterrichtsforschung in den deutschsprachigen Ländern in Europa eine zentrale Rolle (vgl. Reusser 2007). Die Forschungslage ist allerdings noch lückenhaft und teilweise widersprüchlich (vgl. Lüders/Rauin 2004): Wenig ist bekannt darüber, wie die unterschiedlichen Formen adaptiven Unterrichts realisiert werden, welche Mischformen existieren und was genau jeweils in diesem Unterricht geschieht. Überdies fehlen bislang eindeutige empirische Belege zur höheren Effektivität adaptiven Unterrichts gegenüber direkter Instruktion. Aufgrund des programmatischen Anspruchs an Ganztagschule, vermehrt Förderangebote für alle Schüler und Schülerinnen bereitzustellen, bieten sie ein geeignetes Forschungsfeld.

Zwei unterschiedliche Formen von Förderangeboten an Ganztagschulen können unterschieden werden (vgl. Kolbe/Reh 2009, Holtappels/Rollett 2009):

1. In Schulen, die erweiterte Lernangebote in den Tagesverlauf integrieren, wird auf die Forderung nach der Erhöhung der Adaptivität des Unterrichts häufig mit Unterricht mit Arbeitsplänen respektive Wochenplänen reagiert.<sup>4</sup> Entweder wird – meist an Grundschulen – der Unterricht zu einem großen Teil auf das Arbeiten mit dem Wochenplan umgestellt. Oder es werden – auch an weiterführenden Schulen

– zusätzliche Lernzeiten, Übstunden oder Arbeitsstunden eingerichtet, die meist in den Vormittag integriert sind und in denen mit Plänen unterschiedlicher Art gearbeitet wird. Diese Angebote werden in der Regel zur Übung genutzt und ersetzen die ehemals außerhalb der Unterrichtszeit angesetzten Hausaufgabenstunden.

2. An vielen Ganztagschulen werden zusätzliche fachgebundene Angebote eingerichtet, die von Fachpersonal betreut werden. Dabei kann es sich entweder um spezifische Förderangebote für leistungsstarke oder -schwache Schüler handeln. Oder es sind fachspezifische Angebote, die spezifische Interessen von Schülern aufgreifen, wie naturwissenschaftliche, sportliche, musisch-künstlerische Angebote, in denen aber kein besonderer Leistungs- bzw. Förderanspruch besteht.

Sowohl in speziellen Angeboten, die für wenige Schüler und Schülerinnen eingerichtet bzw. von wenigen Schülern und Schülerinnen besucht werden, als auch im Rahmen individualisierten Arbeitens, wie dem Unterricht mit Arbeits- bzw. Wochenplänen, entstehen – wie die unten interpretierten Fälle zeigen – für den Lehrenden gegenüber dem Klassenunterricht weitaus größere Freiräume, sich einzelnen Schülern und Schülerinnen zuzuwenden. Der verstehensorientierten adaptiven Unterstützung und Begleitung der Lernprozesse der Schüler durch die Lehrenden wird in der Diskussion um die Qualitätsmerkmale eines adaptiven Unterrichts neben der inhaltlichen und methodischen Anpassung der Aufgaben und des Materials an die Kompetenzen der Lernenden eine zentrale Rolle zugeschrieben, um einen möglichst hohen Grad an kognitiver Aktivierung zu erreichen (vgl. Pauli/Reusser/Grob 2007; Beck u.a. 2008).

Auf Seiten der Lehrperson bedarf es dafür zum einen der Sachkompetenz (Beck u.a. 2008, 42): Wer sich gut in der Sache auskennt, ist besser in der Lage, die Sache gegenüber Lernenden flexibel zu vertreten und sich adaptiv auf die Kompetenzen der Lernenden zu beziehen. Neben den fachlichen Kompetenzen benötigt die Lehrkraft auch überfachliche Kompetenzen, um das Vorwissen und die Bedürfnisse der Lernenden „situationsspezifisch“ deuten zu können (Reusser 2007, 29) und dabei eine „offene, geduldige, wertschätzende und vertrauensvolle Haltung“ gegenüber den Lernenden zu zeigen (vgl. ebd.). Die Rolle der Lehrenden wird weniger als Vermittlerin von Wissen gesehen, sondern in ihrer beratenden und steuernden Funktion. Die Lehrperson übernimmt dabei zunächst die metakognitive Steuerung des Lernens der Lernenden, die aber sukzessive auf diese übergehen soll, sie sollen also zunehmend Selbstmanagementkompetenzen erwerben. In der Konsequenz heißt das, dass eine angemessene pädagogische Diagnostik den individuellen Lernstand der Schüler in den Begriffen der ‚Sache‘ erheben muss und sich als ein ‚kognitiv aktivierender‘ Verständigungsprozess über die Sache in der Interaktion zwischen Lehrerin und Schüler bzw. Schülerin herstellen muss.

Aus der Perspektive einer rekonstruktiv verfahrenen Unterrichtsforschung, deren Prinzipien die folgenden Interpretationen folgen (vgl. Rabenstein/Reh 2008), entscheidet sich im Interaktionsprozess, ob Lehrende etwa das Vorwissen und die

Bedürfnisse der Lernenden situationsspezifisch deuten können. Unsere Ergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass vermehrt ermöglichte Gespräche zwischen Lehrenden und einzelnen Schülern und Schülerinnen keineswegs notwendigerweise zu „situationsspezifischer und darin individueller Bezugnahme auf die Schüler und Schülerinnen“ bzw. deren Umgang mit der Sache führen (vgl. Kolbe/Reh 2009, i.E.). Im Folgenden soll anhand von zwei Fällen der Frage nachgegangen werden, wie die Lehrenden die Lernenden in Situationen individueller Förderung adressieren und in welcher Weise diese Adressierung ‚bildend‘ wirkt, das heißt in welches Verhältnis zu sich selbst und zur Sache die Lernenden dadurch gesetzt werden.<sup>5</sup>

## **2. Adressierungen der Schüler und der Umgang mit der Sache: ein Fallvergleich**

Die beiden Fälle, die im Folgenden dargestellt und verglichen werden, stammen aus unterschiedlichen Angeboten und Schulen. Die Interaktion zwischen der Lehrerin und Klara findet im Wochenplanunterricht an einer Grundschule statt, während die Szene des Lehrers mit dem Schüler Max einem unterrichtsergänzenden Förderangebot an einem Gymnasium entnommen ist. An der Grundschule, einer Verlässlichen Halbtagsgrundschule mit offenem Ganztagsangebot, findet im Rahmen der so genannten ‚Individuellen Lernzeit‘ Wochenplanunterricht im Umfang von sechs Schulstunden pro zwei Wochen statt; dieser ersetzt dabei weitgehend die betreuten Hausaufgabenstunden. Das Förderangebot Latein an dem Gymnasium mit offenem Ganztagsangebot findet einmal nachmittags in der Woche statt und wird von einem Lateinlehrer betreut. Sechs Schüler besuchen das Angebot.

### *2.1 Das Problem von Klara bleibt unklar*

Auf dem Wochenplan der Schüler und Schülerinnen an der Grundschule<sup>6</sup> stehen viele Aufgaben; angekreuzt sind – speziell zusammengestellt für den Einzelnen – die, die sie erledigen müssen, freiwillig können sie noch weitere auf dem Plan stehende machen. Im Klassenraum ist es ‚mucksmäuschenstill‘, es herrscht eine Arbeitsatmosphäre – man könnte sagen – wie in einer Bibliothek. Die Lehrerin behält durch Kreisen im Raum den Überblick und die Hoheit über den Raum. Die in den Augen der Lehrerin besonders hilfebedürftigen Schüler und Schülerinnen sind so platziert, dass sie für die Lehrerin gut sichtbar und erreichbar sitzen. Eine von diesen ist Klara. Die Lehrerin richtet ihre Aufmerksamkeit in der im Folgenden näher zu betrachtenden Szene bis auf zwei kurze Unterbrechungen konstant auf die Schülerin. Die Verlässlichkeit der Hilfe ist einerseits also gegeben. Andererseits ist sie potentiell immer auch gefährdet, da sich die Lehrerin für alle im Klassenzimmer verantwortlich fühlt und streng auf die Einhaltung der Regeln achtet. Im Folgenden beschreibe ich kurz die Sequenz.

Nachdem sich die Lehrerin – wie es scheint routinemäßig – Klara gegenüber an deren Arbeitstisch setzt, beobachtet sie zunächst – wenn auch nur kurz, wie Klara die Additionsaufgabe  $49 + 7$  an einem 100er-Rechenrahmen löst: Klara zählt die gesteckten Zehnerreihen von oben nach unten ab. Als Klara bei der fünften Zehnerreihe bzw. im Übergang zur unvollständigen sechsten Reihe ins Stocken kommt, interveniert die Lehrerin sofort: Mit der Frage „Wie viel Zehner hat die 49?“ fordert sie Klara auf, mit der Aufgabe noch einmal von vorne anzufangen. Die Schülerin steckt 4 Zehner und 9 Einer, zerlegt dann die 7 in  $1 + 6$ , die sie ebenfalls richtig steckt. Beim Abzählen kommt sie an derselben Stelle abermals ins Stocken. Dabei blickt sie nach unten, spielt mit dem Stift am Mund, lächelt mehr in sich hinein als die Lehrerin an. Die Lehrerin fordert sie erneut auf, den Vorgang zu wiederholen. Die Lehrerin wartet das dann jedoch nicht ab, sondern fängt selber an, mit dem Stift erst auf die Zehnerreihen und dann auf die Einer zeigend und hörbar zählend vorzuführen, wie das von Klara richtig gesteckte Ergebnis 56 am Rechenrahmen abzulesen ist. Die Lehrerin lässt sich schließlich zeigen, ob Klara die nächste Aufgabe alleine richtig löst. Als die Schülerin alle Schritte am Rechenrahmen zur Lösung der nächsten Additionsaufgabe – das Stecken und Abzählen in Zehner- und Einerschritten – richtig vorführt, lobt die Lehrerin sie. Im Anschluss daran wird ein anderes Anliegen der Lehrerin deutlich: sie zeigt Klara auf dem Aufgabenzettel, welche „Türmchen“ sie noch schaffen soll und ermahnt sie, diese „zügig“ zu rechnen und dabei „nicht so viel umherzuschauen“. Schließlich zeigt sie ihr, welche Aufgaben sie gemacht haben soll, bis sie in fünf Minuten wiederkäme. In den folgenden 30 Minuten fragt die Lehrerin Klara dreimal im Vorübergehen, wie weit sie mit den Aufgaben ist. Letztendlich erledigt Klara alle Aufgaben richtig. Die Lehrerin befördert sie zum Helfer für diese Aufgabe und lobt sie dabei geradezu überschwänglich. Klara lächelt verhalten.

Wie geht die Lehrerin in dieser Szene vor? Welche Hilfestellung bzw. Unterstützung bietet sie der Schülerin an? Welche Rolle spielen die Materialien dabei? Und welche Haltung nimmt die Lehrerin dabei der Schülerin und der Sache gegenüber ein, wie adressiert sie die Schülerin? Indem die Lehrerin Klara vorführt, wie das Ergebnis am Rechenrahmen durch Abzählen der Zehner und Einer zu ermitteln ist, und sich dann vergewissert, dass Klara dieses Vorgehen beherrscht und ihr den Auftrag gibt, die Aufgaben in einer bestimmten Zeit zu erledigen, adressiert die Lehrerin Klara rollenspezifisch als eine Schülerin, die hilfebedürftig ist, der sie jedoch zugleich zutraut, mit entsprechenden Vorgaben die Aufgaben selbstständig zu lösen. Die Lehrerin scheint sich dabei situationsspezifisch auf die Schülerin und deren Umgang mit der Aufgabe zu beziehen: sie lässt sich von Klara zeigen, wie diese die Rechenschritte vollzieht; als diese nicht weiterkommt, macht sie ihr die richtigen Lösungsschritte vor und zeigt sich dabei als zugleich sachlich und involviert auf die Sache – das Stecken und Ablesen des Ergebnisses am Rechenrahmen – bezogen. Da die Lehrerin auf der gegenüberliegenden Seite des Tisches sitzt, hat Klara ausreichend

Platz, sich körperlich in alle Richtungen zu bewegen. Die Sache – materialisiert in der Aufgabe und dem Rechenrahmen – liegt auf dem Tisch zwischen der Lehrerin und der Schülerin, der Hefter liegt vor der Schülerin. Die Lehrerin schaut kopfüber auf das, was die Schülerin schon geschrieben hat, und seitlich auf den Rechenrahmen. Sie greift einige Male mit ihrem Stift auf den Rechenrahmen bzw. den Hefter zeigend auf die Materialien zu. Einen gleichen Bezug zur Sache können Lehrerin und Schülerin auf diese Weise jedoch kaum entwickeln. Als Klara zeigt, dass sie die Aufgaben richtig lösen kann, gibt die Lehrerin ihr im Sinne einer Hilfe zur metakognitiven Steuerung des Arbeitsprozesses eine zeitliche Strukturierung vor und macht die Schülerin ihr gegenüber rechenschaftspflichtig. Die Schülerin stellt sich in der gesamten Sequenz insgesamt als schüchtern, teilweise auch leicht kokettierend als ‚klein‘ dar und am Ende dann als stolz auf ihren Erfolg.

In der Linie dieser Interpretation ist die Lehrerin sehr bemüht und auf die Sache bezogen. Ihr Umgang mit der Schülerin und der Sache ist ja auch insofern erfolgreich, als dass Klara nach einer halben Stunde vier Türmchen richtig gerechnet hat. Aber: Was ist eigentlich Klaras Problem mit der Sache? Zu fragen ist also noch einmal: Wie genau bezieht sich die Lehrerin auf die Sache und dabei auf das, was die Schülerin schon oder noch nicht kann? Wenn man die Sequenz unter dieser Fragestellung noch einmal genauer untersucht, wird deutlich, dass das Problem, das die Lehrerin ja diagnostizieren und auf das hin sie ihr Angebot an Klara ausrichten müsste, unklar bleibt: Als Klara beim Abzählen des Ergebnisses am 100er-Rechenrahmen beim Übergang zur sechsten Zehnerreihe – d.h. zum Abzählen der Einer einundfünfzig, zweiundfünfzig ... – stockt, wartet sie weder ab noch fragt sie nach, worin das Problem für Klara besteht, sondern greift sofort ein. Auf die Sache – den Zehnerübergang bei der Addition – nimmt sie Bezug als einen schematisierten Ablauf, ein Abzählen von Zehnern und Einern am Rechenrahmen, aber nicht als ein Problem, das sich der Schülerin etwa als das Problem stellen könnte, beim Zehnerübergang mit Zehnern wie mit Einern zu rechnen. Indem Klara die Zehnerstruktur des Rechenrahmens beim Abzählen berücksichtigt und nicht nur Einer abzählt, nutzt sie ihn einerseits gemäß seiner Struktur; diese Handhabung des Rechenrahmens gilt als eine Voraussetzung dafür, dass Schüler im Laufe des zweiten Schuljahres nur zählendes Rechnen überwinden (vgl. Schipper 2008, 106). Andererseits scheint für Klara beim Zehnerübergang ein Problem aufzutauchen, das letztlich unklar bleibt. Die Möglichkeit, die die Förderdyade bietet, die Schülerin zu bitten, beim Zählen laut zu denken oder zu erklären, was sie stocken lässt, wird nicht genutzt. Auch das Problem, das Klara hat, sich der Arbeit zuzuwenden, wird nicht ernst genommen. Indem die Lehrerin Klara ohne unmittelbaren Anlass ermahnt, nicht so umherzuschauen, adressiert sie Klara generalisierend als eine Schülerin, die sich nicht auf ihre Arbeit fokussieren kann. Die Zeitvorgaben, die die Lehrerin Klara dann macht, werden von der Lehrerin nicht eingehalten; sie scheint immer dann nach Klaras Fortschritten beim Arbeiten

zu schauen, wenn es ihr gerade passt. Die Lehrerin möchte Klara zwar helfen, aber offensichtlich lohnt es sich nicht, konsequent an der Zeitstrukturierung zu arbeiten und der Schülerin selbst ein Verfahren an die Hand zu geben, wie sie sich selbst besser auf die Arbeit fokussieren kann. Im Vergleich werde ich nun – gerafft – eine dyadische Fördersituation aus einem Gymnasium vorstellen.

## *2.2 Die Schwierigkeit, die die Schüler mit der Aufgabe haben, wird anerkannt.*

In dem Latein-Förderangebot des Gymnasiums<sup>7</sup> ist zunächst nur der Schüler Max anwesend (vgl. Steinwand/Schütz 2009). Der Lehrer hat sich einen Stuhl an Max' Tisch gerückt und sitzt ihm versetzt, aber zugewandt gegenüber. Beide haben Bücher und Hefte vor sich auf dem Tisch liegen. Gesprächsgegenstand ist die Übersetzung eines lateinischen Textes, vermutlich eine Hausaufgabe. Auch in dieser Sequenz kommt der Schüler an einer Stelle nicht weiter: Max kommt beim Bestimmen von Satzteilen ins Stocken und beginnt nach der Präposition zu suchen, die er benötigt, um das im Ablativ stehende Nomen sinnvoll zu übersetzen. Ein regelrechtes Rätselraten beginnt. Der Lehrer hält sich konsequent zurück, er verrät die richtige Lösung nicht, bleibt jedoch verbal und in seiner Gestik und Mimik den Schüler wohlwollend unterstützend auf die Aufgabe konzentriert; er bestätigt richtige Ansätze, gibt Tipps und würdigt die Aufgabe als „schwierig“. Auf den Vorschlag des Lehrers, alle Präpositionen – auch auf die Gefahr hin, dass es sich um die falsche handelt – auszuprobieren, reagiert Max nur zögerlich. Möglicherweise ist der Schüler unsicher, ob ihm dieses hilft. Darauf geht der Lehrer jedoch nicht ein. Als zwei weitere Schüler den Raum betreten und sich dazu setzen, werden sie zügig in das Problem eingeführt. Erneut beginnt das Rätselraten. Der Lehrer schlägt erneut vor, durch Ausprobieren die richtige Übersetzung zu finden. Einer der hinzugekommenen Schüler beginnt, Präpositionen auszuprobieren. Doch fällt die richtige Präposition zunächst nicht. Der Lehrer kommentiert und unterstützt weiter die Versuche der Schüler. Als die Lösung schließlich von einem der beiden hinzugekommenen Schüler genannt wird, kommentiert der Lehrer nur knapp: „steht hier so“.

Auffällig ist an dieser Interaktion, dass der Lateinlehrer nicht interveniert; er setzt den Schüler und schließlich die drei Schüler der Suche nach einer richtigen Übersetzung, nach der richtigen Präposition regelrecht aus. Er lässt den Schüler bzw. die Schüler tun, was man tun kann, wenn man etwas nicht weiß oder nicht mehr weiß, welche Ablativfunktionen es gibt, wenn man also ohne das nötige Rüstzeug eine richtige Übersetzung finden muss: Präpositionen suchen und ausprobieren, welche passt. Während der gesamten Sequenz hält er einerseits eine gewisse Distanz zu den Schülern, zugleich bleibt er aber unterstützend präsent. Auf die Unsicherheit des Schülers Max reagiert er nicht. Durch die hinzukommenden Schüler wird

dieses Problem partiell gelöst. Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Problem des Schülers klar ist, die angebotene Hilfestellung im Detail vielleicht etwas anders ausfallen könnte, die Haltung des Lehrers den Schülern gegenüber allerdings konstant unterstützend und auf den an der Sache orientierten Arbeitsprozess bezogen ist. Den sich schließlich einstellenden Erfolg kommentiert er dabei auffallend zurückhaltend und sachlich.

### 3. Die ‚bildende‘ Wirkung der Adressierungen

Im Unterschied zu anderen dyadischen Fördersituationen, die wir beobachtet haben (vgl. Rabenstein/Lahr 2009; Kolbe/Reh 2009), adressieren die Professionellen in beiden hier zur Diskussion stehenden Situationen die Lernenden rollenspezifisch als Schüler, die etwas noch nicht können, die aber in die Lage versetzt werden können, es zu können, und vermeiden dabei (weitgehend) generalisierende Adressierungen und Defizitzuschreibungen, die an die ganze Person gerichtet sind. Zudem ist die Distanz, die beide Lehrende einhalten, auffällig. Die Lehrerin bricht diese jedoch durch die schnelle Intervention und das Vorführen des richtigen Vorgehens an dem Material der Schülerin partiell. Indem sie weder abwartet noch Klara – als diese ins Stocken kommt – fragt, vor welches Problem sie sich gestellt sieht, adressiert sie die Schülerin als inkompetente Gesprächspartnerin über die Sache; indem sie ihr dann das richtige Abzählen zeigt, adressiert sie sie als diejenige, die das Vorgehen der Lehrerin nur nachmachen, gewissermaßen also ‚abgucken‘, aber nicht verstehen muss. Es scheint hier weniger um eine situationsspezifische Bezugnahme auf die Kompetenzen und den Lernstand der Schülerin zu gehen als darum, die Arbeitsfähigkeit der Schülerin herzustellen. Klara wird in die Lage versetzt, die Rechentürmchen abzuarbeiten. Der Lateinlehrer passt sich demgegenüber der Zeit an, die die Schüler brauchen. Er hält es aus, dass die Schüler lange brauchen, um zur richtigen Lösung zu kommen, und kürzt den Prozess nicht ab. Zwar sitzt er auch – wie die Lehrerin – den Schülern gegenüber. Im Unterschied zu ihr hat er jedoch sein eigenes Buch vor sich, ist also auch selbst unmittelbar mit der ‚Sache‘ beschäftigt, auf die Sache bezogen. Er adressiert die Schüler damit eher als solche, die Lösungen finden können, die daher in gewissem Sinne ihm gleichgestellt sind. Seine trockene Bemerkung zur richtigen Lösung lässt sich als ein Hinweis darauf verstehen, dass er ganz darauf vertraut, dass der Erfolg sich schon einstellen wird. Deswegen verbietet sich auch ein übermäßiges Lob. Das überschwängliche Lob der Lehrerin an Klara weist hingegen darauf hin, dass sie diese Leistung von Klara normalerweise nicht erwartet oder denkt, dass sie einer besonderen Aufmunterung bedarf. Das Lob für Klara ist deswegen durchaus auch ambivalent.

Auch wenn es in keinem der beiden Fälle zu einem Dialog über die Sache kommt, in dem etwa die Differenz zwischen dem Schülerwissen und der schulischen Aufgabe deutlich werden könnte, unterscheiden sie sich doch in Bezug auf die Um-

gangsweise mit der Sache. Das Problem, vor dem Klara steht, bleibt unklar: Hat sie Schwierigkeiten den Zehnerübergang zu verstehen oder geht es mehr darum, wie sie sich selbstständig auf das Arbeiten fokussieren kann? Die Lehrerin greift keines der Probleme spezifisch auf: das Rechnen wird zum Zählen von Zehnern und Einern am Rechenrahmen; die Fokussierung aufs Arbeiten wird zu einem undurchsichtigen, von der Lehrerin willkürlich eingesetzten, die Arbeitstätigkeit der Schülerin nur kontrollierenden, aber nicht trainierenden Zeitmanagement. Das Problem, vor dem Max steht, ist klar. Die Schüler und der Lehrer sind die ganze Zeit auf das Problem – den Text im Lateinbuch – fokussiert. Der Lateinlehrer gibt allerdings Hilfestellungen, die nicht ausreichen. Vielleicht ist ihm der Modus für die Lösung des Übersetzungsproblems – Präpositionen auszuprobieren – so geläufig, dass er Max' Unsicherheit nicht aufgreift.

Diese unterschiedlichen Adressierungen der Schülerin bzw. der Schüler wirken nun auch unterschiedlich ‚bildend‘. Indem nicht deutlich wird, welches Problem Klara eigentlich hat, werden die Schülerin bzw. deren Lernaktivitäten auch nicht ernst genommen. Da sie letztlich arbeitet, ohne dass der genaue Lerngewinn dieser Übung für sie deutlich wird, wird sie auch als hilfebedürftige Schülerin nicht ernst genommen. Vorsichtig formuliert, könnte diese Art der Hilfestellung dazu erziehen, dass es egal ist, welchen Lerngewinn ich aus der Tätigkeit, die ich ausführe, ziehe; wichtig ist vor allem, dass die Aufgabe erledigt wird. Max und seine Mitschüler hingegen könnten lernen, dass ihnen zugetraut wird, ein Problem zu lösen und die richtige Lösung zu finden. Sie lernen auch, dass dafür unter Umständen Geduld und Ausdauer notwendig ist. Indem ihnen die erforderliche Zeit und ausreichend Unterstützung gewährt werden, werden sie mit dem Problem, vor dem sie stehen, ernst genommen.

Ohne also entscheiden zu können, welche Wirkung das eine oder das andere Förderangebot auf die fachlichen Leistungen der Schülerin bzw. der Schüler hat, konnte anhand des Fallvergleichs gezeigt werden, dass auch die auf kognitive Leistung fokussierte Förderung auf die Lernenden in unterschiedlicher Weise ‚bildend‘ wirkt. Für die Entwicklung von Förderangeboten an Ganztagschulen könnte es lohnend sein, diese Differenzen der bildenden Wirkung von Förderdyaden weiter auszuloten, um ihre Gelingensbedingungen näher bestimmen zu können.

## Anmerkungen

- 1 Den Begriff ‚dyadische Fördersituationen‘ bzw. ‚Förderdyaden‘ zu verwenden, schlägt Till-Sebastian Idel vor in Idel/Krais 2009.
- 2 Das Material stammt aus dem Forschungsprojekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung“, das vom BMBF gefördert und an der Universität Mainz von Fritz-Ulrich Kolbe und Till-Sebastian Idel und an der Technischen Universität Berlin von Sabine Reh, Bettina Fritzsche und Kerstin Rabenstein geleitet wird, vgl. [www.lernkultur-ganztagschule.de](http://www.lernkultur-ganztagschule.de).



- 3 Vgl. für das den Videoanalysen zugrunde liegende methodische Vorgehen Rabenstein/Reh 2008.
- 4 Diese Tendenz lässt sich nicht nur für Schulen mit Ganztagsangeboten beobachten; in der Schweiz, in der seit etwa 20 Jahren so genannte ‚Erweiterte Lehr-Lernformen‘ (ELL) an Schulen zunehmend eingesetzt werden, zeichnet sich diese Entwicklung auch schon seit Längerem ab. Vgl. Pauli/Reusser/Waldis/Grob 2007.
- 5 Vgl. für die Einführung dieser Kontrastierungsdimensionen Kolbe/Reh 2009.
- 6 Den Film, der der folgenden Beschreibung zugrunde liegt, hat Evelyn Lahr aufgenommen und geschnitten. Ich danke ihr auch für die engagierte Mitarbeit bei der Interpretation.
- 7 Ich danke Anna Schütz und Julia Steinwand für die Möglichkeit, ihre Beschreibung und Interpretation der Szene aus dem Lateinförderangebot in den Fallvergleich einzubeziehen. Vgl. Steinwand/Schütz 2009.

## Literatur

- Beck, E./Brühwiler, C./Müller, P. 2008: Adaptive Lehrkompetenz als Voraussetzung für individualisiertes Lernen in der Schule. In: Lemmermöhle, Doris u.a. (Hrsg.): Professionell lehren – erfolgreich lernen. Münster, S. 197-210.
- Fischer, C./Ludwig, H. 2010: Vielseitige Förderung als Aufgabe der Ganztagsschule. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule 2010. Vielseitig fördern, S. 9-10.
- Holtappels, H.G./Rollett, W. 2008: Individuelle Förderung an Ganztagsschulen. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler, S. 291-308.
- Idel, T.-S./Krais, S. 2009: Lernkulturpapier der Grundschule Schloss Burgdorf. Universität Mainz. Internes Manuskript.
- Kolbe, F.-U./Reh, S. 2008: Reformpädagogische Diskurse über Ganztagsschule. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 665-673.
- Kolbe, F.-U./Reh, S. 2009: Adressierungen und Aktionsofferten. Möglichkeiten und Grenzen der Bearbeitung der Differenz von Aneignen und Vermitteln in pädagogischen Praktiken an Ganztagsschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft Ganztagsschule. (Im Erscheinen).
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.) 2009: Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden.
- Kuhlmann, C./Tillmann, K.-J. 2009: Mehr Ganztagsschulen als Konsequenz aus PISA? Bildungspolitische Diskurse und Entwicklungen in den Jahren 2000 bis 2003. In: Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.) 2009: Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden. S. 23-46.
- Lüders, M./Rauin, U. 2004: Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch für Schulforschung. Wiesbaden, S. 691-719.
- Pauli, C./Reusser, K./Grob, U. 2007: Teaching für understanding and/or self-regulated learning? A video-based analysis of reform-oriented mathematics instruction in Switzerland. In: International Journal of Educational Research 46 (2007), 294-305.
- Rabenstein, K./Lahr, E. 2009: Lernkultur der Keplergrundschule. Internes Manuskript. Technische Universität Berlin.
- Rabenstein, K./Reh, S. 2008: Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im ‚Offenen Unterricht‘. In: Koller, C. (Hrsg.): Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Opladen/Farmington Hills, S. 137-156.

- Reusser, K. 2007: Theorieteil zur DVD: Adaptiver Unterricht mit Arbeitsplänen. In: Krammer, K./Hugener, I./Reusser, K. (Hrsg.): Adaptiver Unterricht mit Arbeitsplänen. DVD 3 aus der Reihe: Unterrichtsvideos mit Begleitmaterialien für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Pädagogisches Institut Universität Zürich.
- Schipper, W. 2008: Prozessorientierte Diagnostik von Rechenstörungen. In: Fischer, C./Westphal, U./Fischer-Ontrup, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung: Lernschwierigkeiten als schulische Herausforderung. Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, Rechenschwierigkeiten. Berlin, S. 92-112.
- Scholz, J./Reh, S. 2009: Verwahrloste Familien – Familiarisierte Schulen. Zum Verhältnis von Schule und Familie in den Diskursen der deutschen Schulgeschichte seit 1800. In: Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.)(2009): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden, S. 159-178.
- Steinwand, J./Schütz, A. 2009: Lernkultur der Spreeschule. Internes Manuskript. Technische Universität Berlin.

Franz Prüß, Janina Hamf, Susanne Kortas, Matthias Schöpa

## Forschungsergebnisse zur gesundheitsfördernden Ganztagsschule (2)<sup>1</sup>

Veränderte Lebensbedingungen haben dazu geführt, dass nicht mehr nur die Gesundheit der Erwachsenen, sondern auch die *Gesundheit der Kinder und Jugendlichen* Eingang in wissenschaftliche Diskussionen gefunden hat. Viele Kinder und Jugendlichen leiden bereits unter Gesundheitsbeeinträchtigungen (z.B. unter chronisch-körperlichen Erkrankungen, Suchtkrankheiten, psychosomatischen, psychischen und sozialen Störungen), die sich negativ auf ihre Lebensqualität auswirken (vgl. Paulus 1995; Hurrelmann 2000; Ravens-Sieberer et al. 2003). Darüber hinaus können jugendtypische Verhaltensweisen (z.B. Zigaretten- und Alkoholkonsum) festgestellt werden, die unmittelbar mit der Gesundheit in Beziehung stehen (vgl. Pinquart/Silbereisen 2002; Zubrägel/Settertobulte 2003; Langness et al. 2006; Sygusch 2006).

Bereits veröffentlichte Ergebnisse der HBSC-Studie<sup>2</sup> (vgl. z.B. Hurrelmann et al. 2003; Currie et al. 2004; Richter et al. 2008) und der KIGGS-Studie<sup>3</sup> (vgl. z.B. Kurth 2007) verweisen auf die Notwendigkeit der Gesundheitsförderung bereits im Kindes- und Jugendalter. Die nachfolgenden Ergebnisse zeigen, dass die *Gesundheit* der Kinder und Jugendlichen auch *Gegenstand der Ganztagsschule* sein muss und *welche Bereiche* der Ganztagsschule besonderer Berücksichtigung bedürfen. Dafür wird auf Daten zurückgegriffen, die im Längsschnitt (bisher 2005 und 2007) in den Klassenstufen 5, 7 und 9 an insgesamt 14 Ganztagsschulen in Mecklenburg-Vorpommern erhoben worden sind (vgl. Hamf 2007; Prüß et al. 2007). Es werden solche Daten betrachtet, bei denen eine hohe Prävalenz in dieser Altersgruppe wiederzufinden ist bzw. die einen deutlichen Handlungs- oder Entwicklungsbedarf signalisieren.<sup>4</sup> Auf der Grundlage der dargestellten Ergebnisse und bestehender wissenschaftlicher Erkenntnisse sollen im letzten Teil dieses Beitrages Konsequenzen für die Entwicklung einer gesundheitsfördernden Ganztagsschule und die pädagogische Arbeit abgeleitet werden.

### 1. Gesundheitliche Situation der Schüler<sup>5</sup>

Zeigen sich bei der Einschätzung des eigenen Gesundheitszustandes noch verstärkt positive Ergebnisse – nur 4,5 % der Schüler schätzen 2005 und 2007 ihren Gesundheitszustand als eher schlecht ein –, so fallen die Ergebnisse zu den psychosomatischen Gesundheitsbeschwerden (als Teil der psychischen Dimension

der Gesundheit) und zur Schulzufriedenheit (als Teil der sozialen Dimension der Gesundheit) weitaus schlechter aus.<sup>6</sup>

Die *psychosomatischen Gesundheitsbeschwerden* können dabei unterschiedliche Ausprägungen annehmen, die auf der Grundlage einer Faktorenanalyse in drei große Bereiche zusammengefasst werden können:

#### *Faktor 1: Allergien und Atembeschwerden*

Beim ersten Faktor zeigt sich die stärkste Ausprägung bei den Allergien. Mehr als ein Fünftel der Schüler (2005: 22,3 % bzw. 2007: 20,3 %) leidet regelmäßig unter einer Allergie. Im Jahresvergleich kann ein leichter Rückgang des Auftretens von Allergien festgestellt werden.

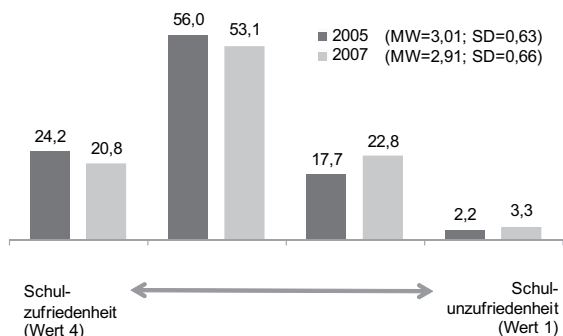
#### *Faktor 2: innere Unruhezustände (Müdigkeit, Konzentrationsschwierigkeiten, Schlaflosigkeit, Nervosität, Schweißausbrüche, starkes Herzklopfen)*

Beim zweiten Faktor sind insbesondere Müdigkeit, Nervosität und Konzentrationsschwierigkeiten zu nennen. Fast die Hälfte der befragten Schüler berichtet, regelmäßig müde zu sein, und etwa jeder vierte, regelmäßig unter Nervosität und/oder Konzentrationsschwierigkeiten zu leiden. Im Jahresvergleich lässt sich bei allen benannten Symptomen eine Verschlechterung feststellen. Die Symptome Schlaflosigkeit, Schweißausbrüche und starkes Herzklopfen treten bei den Heranwachsenden weniger häufig auf.

#### *Faktor 3: manifeste Symptome (Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Rückenschmerzen, Appetitlosigkeit, Schwindelgefühle, Übelkeit)*

Im Rahmen des dritten Faktors weist das Symptom Kopfschmerzen die schlechtesten Werte auf. Bereits jeder dritte Schüler leidet regelmäßig unter Kopfschmerzen. Die Symptome Bauch- und Rückenschmerzen müssen ebenfalls benannt werden. So ist hier bereits jeder vierte Schüler davon betroffen. Auch beim dritten Faktor zeigt sich im Jahresvergleich tendenziell eine negative Entwicklung. Die Symptome Appetitlosigkeit, Schwindelgefühle und Übelkeit treten bei den Heranwachsenden weniger häufig auf.

Abbildung 1:  
Schulzufriedenheit  
der Schüler für  
die Jahre 2005  
(N=1711) und  
2007 (N=1426) in  
Prozent (vgl. Hamf  
2007, 74)



Für alle drei Faktoren gilt: Mädchen leiden häufiger als Jungen an psychosomatischen Gesundheitsbeschwerden, wobei diese Differenz verstärkt für die manifesten Symptome zutrifft.

Neben der psychischen Dimension von Gesundheit soll an dieser Stelle auch die soziale Dimension betrachtet werden. Dafür werden Daten zum Wohlbefinden in der Schule bzw. zur Schulzufriedenheit vorgestellt, da die Schule – und in besonderem Maße die Ganztagsschule – einen zentralen Ort sozialer Beziehungen im Kindes- und Jugendalter darstellt und das Wohlbefinden in der Schule für eine gesundheitsfördernde Ganztagsschule essentiell ist. Die Schulzufriedenheit wurde mit Hilfe einer Skala über sieben Items erfasst ( =.63). Es wurde z.B. danach gefragt, ob die Schüler gern in die Schule gehen, Freude an der Schule haben und sich in der Schule wohlfühlen. Abbildung 1 zeigt, dass etwa ein Viertel bzw. ein Fünftel der Schüler weniger Freude in der Schule hat und sich in der Schule nicht wohlfühlt, wobei im Jahresvergleich eine negative Entwicklung konstatiert werden muss. Nun stellt sich die Frage, wie das Wohlbefinden der Schüler erhöht werden und welchen Beitrag die Ganztagsschule leisten kann. Dafür wurden Zusammenhangsanalysen zwischen dem Wohlbefinden der Schüler (Schulzufriedenheit) und Schulmerkmalen durchgeführt, die nachfolgend vorgestellt werden sollen.

## **2. Gesundheit im Kontext der Ganztagsschule – Zusammenhangsanalysen zwischen Schulmerkmalen und dem Wohlbefinden der Schüler**

Bevor Zusammenhänge zwischen der Gesundheit der Schüler und der Ganztagschule betrachtet werden können, muss geklärt werden, welche Schulmerkmale von besonderem Interesse sind. Dafür wird auf das Konzept der Schulkultur zurückgegriffen, über das die Gesamtheit aller schulischen Prozesse erfasst werden kann und sich durch seine Integrationsleistung verschiedener Aspekte der schulischen Lebenswelt, ihrer Anforderungsstruktur sowie des Schulalltages auszeichnet (vgl. Bilz et al. 2003). Unterschieden werden soll dabei zwischen unterrichtsbezogener und sozial-räumlicher Schulumwelt, wobei auch dem zweiten Bereich – insbesondere in der Ganztagsschule – eine nicht unbedeutende Funktion zuzuschreiben ist.

In Tabelle 1 sind all diejenigen Schulmerkmale aufgelistet, die mit der sozialen Gesundheit (Schulzufriedenheit) und der psychischen Gesundheit (psychosomatische Gesundheitsbeschwerden) mehr oder weniger stark korrelieren.

Betrachtet man nun die Ergebnisse im Einzelnen, zeigt sich, dass die sozial-räumliche Schulumwelt eine sehr große Bedeutung für die soziale und eine große Bedeutung für die psychische Gesundheit hat. Die zwischenmenschlichen Beziehungen (Schüler-Lehrer-Beziehung und Schüler-Schüler-Beziehung in Form eines kooperativen oder abweichenden Verhaltens im Klassenverband) sowie das räumliche Wohlbefinden in der Schule weisen dabei signifikante Korrelationen

zwischen  $r=0.214$  und  $r=0.471$  auf, so dass von einem bedeutsamen Zusammenhang zwischen diesen Schulmerkmalen und der sozialen und psychischen Gesundheit gesprochen werden kann.

Auch die unterrichtsbezogene Schulumwelt ist im Zusammenhang mit der sozialen und teilweise mit der psychischen Gesundheit statistisch bedeutsam, wobei der Unterstützung durch den Lehrer im Unterricht und der effektiven Zeitnutzung im Unterricht eine größere Bedeutung beizumessen ist. Hier bewegen sich die Korrelationen zwischen  $r=0.165$  und  $r=0.268$ , so dass auch hier von einem bedeutsamen Zusammenhang gesprochen werden kann.

Tabelle 1: Zusammenhänge zwischen der Schulkultur und der sozialen und psychischen Gesundheit der Schüler für die Jahre 2005 und 2007 (vgl. Hamf 2007, 101)

	Soziale Gesundheit Korrelationen (r)		Psychische Gesundheit Korrelationen (r)	
	2005	2007	2005	2007
<b>Unterrichtsbezogene Schulumwelt</b>				
Effektive Zeitnutzung im Unterricht	,208(**)	,242(**)	,165(**)	,194(**)
Unterstützung durch den Lehrer im Unterricht	,268(**)	,289(**)	,185(**)	,180(**)
Strukturiertheit im Unterricht	,166(**)	,229(**)	,197(**)	,177(**)
Individuelle Bezugsnormierung	,193(**)	,247(**)	,116(**)	,108(**)
Partizipation im Unterricht	,146(**)	,140(**)	,094(**)	n.s.
<b>Sozial-räumliche Schulumwelt</b>				
Schüler-Lehrer-Beziehung	,471(**)	,423(**)	,203(**)	,249(**)
Kooperatives Verhalten im Klassenverband	,334(**)	,286(**)	,231(**)	,214(**)
Abweichendes Verhalten im Klassenverband	-,238(**)	-,318(**)	-,255(**)	-,286(**)
Wohlbefinden an bestimmten Orten der Schule	,435(**)	,421(**)	,267(**)	,269(**)
Teilnahme am Mittagessen	,155(**)	,195(**)	n.s.	n.s.
Bewegung in der ungebundenen Freizeit	,156(**)	,096(**)	,195(**)	n.s.

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Die Einschätzungen der benannten Schulmerkmale zeigen jedoch auch, dass sich in diesen Bereichen noch deutliches Entwicklungspotenzial befindet (vgl. Hamf 2007, 95 ff.):

- 42,5 % (2005) bzw. 43,1 % (2007) der Schüler geben an, dass nach ihrer Auffassung in ihrem Unterricht keine oder nur eine geringe effektive Zeitnutzung erfolgt.

- 30,3 % (2005) bzw. 29,7 % (2007) der Schüler geben an, vom Lehrer keine oder nur geringe Unterstützung im Unterricht zu erhalten.
- 24,4 % (2005) bzw. 24,3 % (2007) der Schüler berichten von einer schlechten oder teilweise schlechten Schüler-Lehrer-Beziehung.
- 47,3 % (2005) bzw. 47,5 % (2007) der Schüler geben an, häufig oder sehr oft abweichendes Verhalten der Mitschüler im Klassenverband zu erleben.
- 24,3 % (2005) bzw. 24,5 % (2007) der Schüler geben an, selten oder nie kooperatives Verhalten der Mitschüler im Klassenverband zu erleben.
- 15,2 % (2005) bzw. 16,9 % (2007) der Schüler geben an, sich in den Räumlichkeiten und auf dem Schulgelände ihrer Schule eher oder gar nicht wohlfühlen.

### 3.4 Gesundheitsverhalten der Schüler

Bereits einleitend erwähnt, sollte in einer gesundheitsfördernden Ganztagschule auch das Gesundheitsverhalten der Schüler Berücksichtigung finden.

Vor dem Hintergrund der erhöhten Relevanz der Ernährung in der Ganztagschule – so muss jede Ganztagschule nach der KMK-Definition auch ein Mittagessen für die Ganztagschüler bereitstellen – werden hier primär Ergebnisse zum Ernährungsverhalten und zur Teilnahme am Mittagessen in der Schule vorgestellt. Des Weiteren wird ein Einblick in die Ergebnisse zum Bewegungsverhalten und Substanzmittelkonsum gegeben.

Das *Ernährungsverhalten* ist von vielfältigen Bedingungskonstellationen geprägt. So können z.B. der Gewichtsstatus, Ernährungsgewohnheiten, Diäten und die Wahrnehmung des eigenen Körpers im Kontext des Ernährungsverhaltens betrachtet werden (vgl. Zubrägel/Settertobulte 2003, 159). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden die Ernährungsgewohnheiten der Schüler im Hinblick auf die tägliche Nahrungsmittelauswahl erfasst. Dabei zeigt sich, dass die meisten Schüler mehr gesunde Nahrungsmittel (Obst, Gemüse, Reis, Nudeln, Wasser, Milch, Tee) als ungesunde Nahrungsmittel (Süßigkeiten, Cola, Chips, Pommes, Kaffee) zu sich nehmen: 98,2 % bzw. 98,5 % der Schüler berichten, die gesunden Nahrungsmittel manchmal in der Woche oder täglich zu essen. Dagegen geben 54,1 % bzw. 53,7 % der Schüler an, die ungesunden Nahrungsmittel manchmal in der Woche oder täglich zu konsumieren, wobei sich die Mädchen tendenziell gesünder ernähren als die Jungen. Im Detail kann festgestellt werden, dass mehr als 20 % der Schüler täglich Süßigkeiten essen und über 10 % der Schüler nie Gemüse und Salat zu sich nehmen. Eine zu kalorienreiche und zu vitaminarme Ernährung kann damit bei mindestens 10 % der Schüler nicht ausgeschlossen werden. Durch ein gesundes, vollwertiges Frühstück und Mittagessen in der Schule könnte auch diese Gruppe erreicht werden. Ein Blick auf die Teilnahmefrequenz am Mittagessen in den befragten Ganztagschulen erlaubt jedoch die Annahme, dass diese Chance bisher nur bedingt genutzt wird: nur etwa zwei Drittel der Schüler (61,5 % bzw.

64,1 %) gibt an, am Mittagessen in der Schule teilzunehmen. Die anderen nehmen dieses Angebot nicht in Anspruch.

Das *Bewegungsverhalten* und -interesse ist im Kindes- und Jugendalter stark ausgeprägt: über drei Viertel der Schüler (78,6 % bzw. 76,5 %) berichtet, regelmäßig Sport zu treiben – sei es im formellen oder informellen Rahmen. Bewegung und Sport stellen eine wichtige Gesundheitsressource dar, die besonders durch Bewegungsangebote in der Ganztagsschule gestärkt werden kann und sollte.

Abschließend noch einige Worte zum *Substanzmittelkonsum*: auch wenn die meisten Schüler nie illegale Drogen nehmen (95,1 % bzw. 93,0 %), Alkohol trinken (80,1 % bzw. 79,0 %) oder Zigaretten rauchen (76,2 % bzw. 77,7 %), gibt es in allen Bereichen Schüler, die unregelmäßig oder regelmäßig diese Genussmittel konsumieren. Hervorzuheben sei an dieser Stelle der tägliche Tabak-Konsum: 12,2 % bzw. 9,1 % der Schüler geben an, täglich Zigaretten zu rauchen. In der 9. Klassenstufe sind es sogar ein Viertel der Schüler, so dass trotz des großen Anteils der Nicht-Konsumenten in diesem Bereich deutlicher Handlungsbedarf besteht, der auch Gegenstand der Ganztagsschule sein sollte.

#### 4. Konsequenzen für die Entwicklung einer gesundheitsfördernden Ganztagsschule und für die pädagogische Arbeit

##### 4.1 Schulkultur

Die festgestellten Korrelationen lassen ein Nachdenken darüber zu, dass Ganztagschulen bestimmte Bedingungen schaffen können, die die Gesundheitsförderung positiv beeinflussen. Dieses betrifft einmal (wobei hier weiterführende Untersuchungen und Langzeitstudien unerlässlich sind) die Ganztagsschulform und dann die Maßnahmen zur Entwicklung der Schulzufriedenheit bzw. des Wohlbefindens in der Schule.

Die Chancen für die Gesundheitsförderung in der Ganztagsschule scheinen – bezogen auf *alle* Schüler einer Schule – in der teilweise gebundenen und in der voll gebundenen Ganztagsschule höher zu sein als in der offenen. Idealerweise nehmen in der voll gebundenen Ganztagsschule alle Schüler an allen Schulwochentagen am Ganztagsschulbetrieb teil. Dadurch können frühzeitig einerseits alle Schüler einbezogen und andererseits kann dann die nach Gesundheitsaspekten gestaltete Schule von allen Schülern genutzt werden. Gesundheitsfördernde Gewohnheiten können so zielstrebig und immanent ausgebildet werden, so dass die Schüler, wenn sie ein entsprechendes Angebot nutzen können, die gewünschten Verhaltensweisen ausbilden und einüben. Die positiven schulischen Bedingungen können so in einem Langzeitprozess gesundheitsfördernd wirken. Regelmäßigkeit und Wechsel der Tätigkeiten scheinen dabei von besonderer Bedeutung zu sein.



Wenn vor allem in der Zeit von 2005 bis 2007 eine Zunahme der inneren Unruhezustände (Müdigkeit, Nervosität, Konzentrationsschwierigkeiten) festgestellt werden konnte, ergibt sich eine Konsequenz für Überlegungen zur Tages- und Wochengestaltung sowie zur Raumnutzung und aktiven -gestaltung, damit An- und Entspannung und in diesem Sinne die Art der Aufgabenstellung und der Tätigkeiten im Tagesrhythmus besser der Gesundheitsförderung entsprechen. Solche Möglichkeiten sind dann natürlich in den gebundenen Ganztagsschulformen eher gegeben und müssen dort auch bewusst unter gesundheitsfördernden Gesichtspunkten genutzt werden.

Dass das Schulklima und die Schulkultur auch auf die psychische und die soziale Gesundheit Auswirkungen haben, konnte an ausgewählten Aspekten nachgewiesen werden. Die Schulzufriedenheit zeigt einen besonderen Zusammenhang zur sozial-räumlichen Schulumwelt und dabei besonders zu den Schüler-Lehrer-Beziehungen. Diese sind (hier wird bewusst auf die Schüler-Lehrer-Beziehungen verwiesen, da die Beziehungen der Lehrer zu den Schülern von Lehrern immer positiver eingeschätzt als diese von den Schülern beurteilt werden) ein Gradmesser für das Wohlbefinden der Schüler in der Schule. Für die Tätigkeit der Lehrer bedeutet das, je besser sie auf Schüler eingehen können und diese sich individuell angesprochen und gefordert fühlen, sie auch die Achtung und Anerkennung der Schüler genießen und das Wohlbefinden positiv beeinflussen. Für die Unterrichtsgestaltung ist das in besonderem Maße eine hohe Herausforderung. Schüler erwarten einerseits eine effektive Zeitznutzung und andererseits aber auch ein individuelles Eingehen auf den Einzelnen, wobei es dann auch gelingen muss, das kooperative Verhalten im Klassenverband zu fördern.

Die Lehrer-Schüler-Beziehungen haben auf die Gesundheitsförderung der Schüler maßgeblichen Einfluss. Deshalb sollte von den Lehrern eine viel stärkere Feedbackkultur im Unterricht und im Schulalltag gepflegt werden. Indem miteinander ausgetauscht wird, was den Lernprozess befördert bzw. behindert, welche Hilfe und Unterstützung notwendig, gewünscht oder gewollt wird, was stört und das Lernen beeinträchtigt, was man voneinander erwartet, wie man Leistungen und Verhalten einschätzt, was man am anderen besonders schätzt und mag und was Unzufriedenheit erzeugt, kann eine neue Beziehungskultur der Achtung und Anerkennung zueinander entwickelt werden. Die intakten sozialen Beziehungen, die achtungsvollen Rückmeldungen und Impulse der Lehrer zur Entwicklungsförderung des Einzelnen, die Nutzung gruppenpädagogischer Elemente und die verstärkte Partizipation von Schülern im Schulgeschehen beeinflussen maßgeblich das Wohlbefinden und damit die Gesundheit der Schüler. Durch diese Offenheit, Sachlichkeit und Wertschätzung des Anderen, wenn dieses vor allem im Klassenverband und in Lerngruppen erfolgt, wird auch an der Herausbildung einer positiven „öffentlichen“ Meinung<sup>7</sup> gearbeitet werden können. Durch die stärkere Beachtung der unterrichtsbezogenen und der sozial-räumlichen Schulumwelt kann in besonderem Maße die Gesundheitsförderung aller Schüler realisiert werden.

## 4.2 Zeitbudgetierung

Die zeitliche Verlängerung des Schultages in der gebundenen Ganztagsschule ermöglicht es, Phasen der An- und Entspannung, Ruhe und Bewegung, Konzentration und Zerstreuung sowie formelle und informelle Zeiten in den Schultag zu integrieren (vgl. Holtappels 1994; Appel 2005; Burk 2006). Hierdurch können die bipolaren Bedürfnisse und die physiologische Leistungskurve (Biorhythmus) der Schüler berücksichtigt und damit die Konzentrations- und Leistungsfähigkeit gesteigert und der bei vielen Schülern vorhandenen Müdigkeit entgegengewirkt werden. Zu differenzieren ist der äußere Takt und die Rhythmisierung, die beim gesundheitsfördernden Lehren und Lernen zum Tragen kommen. Der äußere Takt meint die „schuleinheitlich festgelegte zeitliche Strukturierung“ (Burk 2006, 96). Einer gesundheitsfördernden Ganztagsschule gerecht zu werden, bedeutet in diesem Zusammenhang die Abstimmung der zeitlichen Strukturierung mit den Bedürfnissen der Schüler und Lehrer. *Offener Anfang:* Eine individuell verfügbare (Lern-)Zeit zwischen dem Schul- und Unterrichtsbeginn ermöglicht den Schülern, sich auf den Unterricht einzustimmen, ein Frühstück nachzuholen, sich mit Mitschülern auszutauschen und eventuellen Startschwierigkeiten entgegenzuwirken. *Flexible Lernrhythmen:* Statt des klassischen 45-Minuten-Takts sind in der Ganztagsschule flexible Lernrhythmen (z.B. 90-Minuten-Block) erforderlich und möglich. Sie sind eine Grundvoraussetzung für ein gesundheitsförderndes Lehren und Lernen und ermöglichen die Integration von Aktivitäts- und Erholungsphasen während eines Unterrichtsblocks. *Pausengestaltung:* Die Pausengestaltung beinhaltet zum einen die Gestaltung der Mittagspause, zum anderen aber auch die Gestaltung der Pausen zwischen den einzelnen Lerneinheiten. Existieren flexible Lernrhythmen mit integrierten Aktivitäts- und Erholungsphasen, reichen wenige Minuten zwischen den einzelnen Blöcken aus. Lässt der Unterricht solche Sequenzen nicht zu, sollte den Schülern zwischen den Blöcken genug Zeit zur Regeneration eingeräumt werden. *Positionierung der einzelnen Lerneinheiten:* Die gebundene Ganztagsschule ermöglicht es, die Reihenfolge der Unterrichtsfächer und Ganztagsangebote an die Leistungskurve der Schüler anzupassen. Unterrichtsfächer, individuell verfügbare (Lern-) Zeiten, Freizeitangebote und Pausen werden so kombiniert, dass die Schüler während ihres Leistungshochs (etwa zwischen 8 und 12 Uhr) kognitiv gefordert werden und während ihres Leistungstiefs (etwa gegen 14 Uhr) durch Pausen und Freizeitangebote Erholung und Entspannung finden oder körperlich aktiv sein können.

## 4.3 Lehren und Lernen

Der in den Erhebungen nachgewiesene Zusammenhang zwischen der unterrichtsbezogenen Schulumwelt und der sozialen und psychischen Gesundheit der Schüler hebt die Bedeutung der Schulkultur und hierbei insbesondere einer Unterrichts-

mosphäre hervor, in der sich der Schüler individuell wahrgenommen, gefordert und gefördert sieht. Die Ganztagschule kann und soll diesem Aspekt stärker Rechnung tragen als die traditionelle Halbtagschule, indem unter anderem durch veränderte räumliche und zeitliche Strukturen Bedingungen geschaffen werden, die die Entwicklung einer neuen Schulkultur zur Folge haben (vgl. KMK 2002, 7). Die Einschätzungen der Schüler hinsichtlich der unterrichtsbezogenen Schulumwelt werfen aber auch die Frage auf, in welchem Maße sich diese Strukturen bereits an den Ganztagschulen entwickelt haben und – insofern sie bereits bestehen – sich diese letztlich auf die Gestaltung eines veränderten Unterrichts auswirken. Ganztagschulen, die diese räumlichen und zeitlichen Strukturen geschaffen haben, verfügen zwar über bessere Voraussetzungen für eine veränderte Unterrichtsgestaltung – ausschlaggebend für eine letztlich höhere Unterrichtsqualität ist jedoch die Frage der Nutzung dieser Voraussetzungen innerhalb des Unterrichts. Hierbei kommt der Lehrkraft eine besondere Rolle zu: Ihr muss es gelingen, die innerhalb eines längeren Zeitblockes mehr zur Verfügung stehende Zeit so zu gestalten, dass die Schüler sowohl aktiver als auch individueller in die Auseinandersetzung mit der Unterrichtsthematik einbezogen werden – und dieses über die gesamte Zeiteinheit. Der angemessene Wechsel von Unterrichtsmethoden kann dabei aus mehrfacher Sicht einen positiven Einfluss auf die Schulmerkmale nehmen, die von den Schülern kritisch benannt wurden (vgl. Kap. 2): So können durch den Wechsel von frontaler, Partner- und Gruppenarbeit unter Berücksichtigung des individuellen Leistungsniveaus entsprechende Aufgabenstellungen gegeben werden, so dass die Schüler stärker die Rolle des eigenen Gestalters ihrer Lernprozesse und damit eine größere Verantwortung für sich selbst und ihre Gruppe übernehmen können. Das gemeinsame Bearbeiten einer gruppenspezifischen Aufgabenstellung lässt die Gruppe zum aktiven Mitgestalter der Unterrichtsprozesse werden, stärkt ihre Rolle innerhalb des Unterrichts und damit auch gegenüber der Lehrkraft, die ihrerseits einen Wechsel vom belehrenden Leiter zum unterstützenden Berater erfährt. Das gemeinsame Arbeiten in der Gruppe befördert das kooperative Verhalten der Schüler untereinander, wirkt sich positiv auf die gegenseitige Anerkennung aus und kann somit zu einer Verringerung abweichenden Verhaltens zwischen den Schülern führen. Die Schüler haben ihrerseits in einem größeren Maße die Möglichkeit, ihre individuellen Stärken, ihre Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten in die Gruppe einzubringen, wobei sie lernen müssen, die zur Verfügung stehende Zeit selbst effektiv zu nutzen. Um die angestrebten Ziele zu erreichen, ist neben der Berücksichtigung der Zeit auch die Auswahl der zur Verfügung stehenden materiellen und räumlichen Gegebenheiten von Bedeutung. Mit der Auflösung des Klassenverbandes zugunsten von Kleingruppen geht daher die Bereitstellung der für die Kleingruppenarbeit erforderlichen Räumlichkeiten ebenso einher wie die Sicherstellung ausreichender und vielfältiger, dem unterschiedlichen Anforderungsniveau der Schüler entsprechende Lehr- und Lernmittel.

#### 4.4 Gesunde Ernährung und Schulverpflegung

Da sich das Ernährungsverhalten bereits im Kindes- und Jugendalter manifestiert und die angeeigneten Ernährungsmuster meist bis ins hohe Alter bestehen bleiben, sollte eine frühzeitige, handlungsorientierte Vermittlung von Ernährungswissen und -verhalten auch als eine wichtige Aufgabe der Ganztagsschule verstanden werden. Zumal eine unausgewogene und unzureichende Ernährung Einschränkungen in der schulischen Leistungsfähigkeit, Müdigkeit und Konzentrationsschwierigkeiten sowie psychische und physische Belastungen hervorrufen können (vgl. Heseker/Beer 2004, 240 f.). Die dargestellten Ergebnisse zur Gesundheit zeigen, dass genau diese Beeinträchtigungen bereits im Kindes- und Jugendalter eine hohe Bedeutung haben. Die Merkmale der gesundheitsfördernden Ganztagsschule (vgl. Prüß et al. 2009, 181 f.) bieten beste Chancen, Einfluss auf die Ernährungs- und Esssozialisation der Schüler zu nehmen und dabei die Verhaltens- und Verhältnisprävention<sup>8</sup> zu verknüpfen. Dabei geht es nicht nur darum, die Schüler in der Ganztagsschule zu sättigen, sondern ihnen umfangreiches Wissen über die Ernährung und die Lebensmittel sowie den bewussten und praktischen Umgang damit zu vermitteln. Dieses ist einerseits dadurch realisierbar, Ernährung als übergreifendes Thema im Unterricht und in außerunterrichtlichen Angeboten (z.B. Projekten, Arbeitsgemeinschaften) zu behandeln. Andererseits gilt es, den Schülern eine gesunde Ernährung praktisch zu ermöglichen, indem die Schulverpflegung nach den *Prinzipien* einer bedarfsgerechten vollwertigen Ernährung gestaltet wird. Hierzu zählen: Abwechslung und Vielfalt der Lebensmittel; fettarme und ballaststoffreiche Kost; reichhaltiges Angebot an Obst und Gemüse sowie an fettarmen Milchprodukten; angemessenes Angebot an magerem Fleisch, Fisch und Ei; schmackhafte und schonende Zubereitung sowie reichhaltiges (zuckerarmes) Getränkeangebot (vgl. Forschungsinstitut für Kinderernährung 2002; DGE 2007). Mit der Umsetzung der von der DGE herausgegebenen Qualitätsstandards für die Schulverpflegung (DGE 2007) können die benannten Prinzipien in vollem Maße realisiert werden. Diese Prinzipien reichen jedoch nicht aus, die Schulverpflegung für alle Schüler „schmackhaft“ zu machen. So haben die Forschungsergebnisse auch gezeigt, dass nicht alle Ganztagsschüler das Verpflegungsangebot der Schule in Anspruch nehmen. Für die Akzeptanz der Schulspeisung sind daher weitere Faktoren relevant. *Gemeinschaftlichkeit*: Gemeinsames Essen in der Schule ermöglicht zum einen die Entwicklung einer Esskultur<sup>9</sup>, die für viele Schüler im familiären Kontext keine Selbstverständlichkeit mehr darstellt. Zum anderen kann hierdurch der Einfluss der Peergruppe auf das Essverhalten (vgl. Heseker/Beer 2004, 240) positiv genutzt werden. *Schülerpartizipation*: Die Partizipation ist ein übergreifendes Merkmal der Gesundheitsförderung und wird im Bereich der Ernährung durch die Berücksichtigung von Essenvorlieben der Schüler (vgl. Forschungsinstitut für Kinderernährung 2002) sowie durch die aktive Einbindung der Schüler in die Essensplanung und -gestaltung realisiert.

Existiert in der Schule ein Arbeitskreis „Schulverpflegung“, sollten auch hier die Schüler als gleichwertige Partner eingebunden werden. *Raumgestaltung*: Das räumliche Wohlbefinden nimmt starken Einfluss auf das Schulleben. Eine saubere und schülergerechte Mensa (Essensraum) mit ausreichend viel Platz und einer ruhigen Atmosphäre trägt wesentlich dazu bei. *Zeit- und Pausengestaltung*: Die Mischung der Essenszeit mit attraktiven Pausen-, Freizeit- und Lernangeboten führen zu Ablenkungen und Störungen der Körperwahrnehmung. Daher sollte neben dem richtigen Zeitpunkt der Schulverpflegung auch darauf geachtet werden, dass es in diesem Zeitraum zu keinen Überschneidungen mit anderen Ganztagsangeboten kommt. *Sozialverträgliche Staffellung*: Eine gesunde Schulverpflegung ist oftmals mit höheren Kosten verbunden, die ein Teil der Schüler bzw. Erziehungsberechtigten nicht aufbringen kann. Daher ist es erforderlich, mit dem Schulträger Lösungen zu finden, allen Schülern die Teilnahme zu ermöglichen.

#### 4.5 Vernetzung

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Untersuchung haben gezeigt, dass an Schulen sehr wohl ein Bedarf an Erziehung zu einer gesunden Lebensweise besteht und dass die Erreichung einer gesunden Lebensweise von vielen Faktoren abhängt. Hier stellt sich nun die Frage, ob eine Ganztagsschule alle Bereiche zur Umsetzung einer gesunden Lebensweise an der Schule selbst gestalten muss und kann. Einerseits lässt sich festhalten, dass die Organisation tatsächlich von der Ganztagsschule übernommen werden muss, denn nur sie kennt ihren Bedarf – der zunächst unter anderem durch interne Evaluationen ermittelt werden muss – und kann somit am effektivsten planen. Jedoch kann sie sich andererseits hinsichtlich der inhaltlichen Umsetzung bestimmter Bereiche Unterstützung von außerschulischen Partnern einholen.

Abbildung 2 soll die Möglichkeiten der Vernetzung verdeutlichen. Dabei muss betont werden, dass im Hinblick auf die Erziehung zu einer gesunden Lebensweise in erster Linie die Schüler die Adressaten sind. Aber auch das schulische Wohlbefinden der Lehrkräfte spielt eine außerordentlich wichtige Rolle für ein insgesamt positives Schulklima, so dass auch hier gesundheitsfördernde Aspekte Berücksichtigung finden müssen.

Alles in allem ist eine (Ganztags-)Schule idealerweise völlig in die Region eingebunden. „Regionale Bildungslandschaften“ (vgl. Solzbacher/Minderop 2006; Projektleitung „Selbstständige Schule“ 2008; Prüß et al. 2008 u.a.) können in vielerlei Hinsicht die Vernetzung erleichtern, denn Vernetzung meint mit Hilfe der unterschiedlichsten Erziehungs- und Bildungspartnerschaften dann nicht mehr nur: „Was kann die Region mit ihren Gegebenheiten für die Schule leisten?“, sondern auch: „Was kann die Schule für den Sozialraum, in den sie eingebettet ist, leisten?“

Abbildung 2: Vernetzungsbereiche



### Anmerkungen

- 1 Dieser Beitrag baut auf den im Jahrbuch Ganztagsschule 2009 veröffentlichten Beitrag zur Gesundheitsfördernden Ganztagsschule (Prüß et al. 2009, 178-188) auf, der theoretische Grundlagen zur Gesundheitsfördernden Ganztagsschule skizziert.
- 2 Health Behaviour in School-aged Children (vgl. [www.hbsc-germany.de](http://www.hbsc-germany.de))
- 3 Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (vgl. [www.kiggs.de](http://www.kiggs.de))
- 4 Ähnliche Tendenzen konnten bereits 2000 in einem Forschungsprojekt zur Entwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern festgestellt werden, in dem Schüler der Klassenstufen 5 bis 10 allgemein bildender Schulen in M-V befragt worden sind (vgl. Prüß et al. 2000).
- 5 Um die Schreibweise zu vereinfachen, wurde die männliche Form gewählt. Damit ist aber zugleich auch die weibliche gemeint.

- 6 Seit der WHO-Definition von 1946 wird Gesundheit nicht mehr nur als Abwesenheit von Krankheiten, sondern als ein multidimensionales Konstrukt verstanden, das alle Lebensbereiche – und damit das körperliche, psychische und soziale Wohlbefinden – berücksichtigt (vgl. z.B. Hurrelmann 2000; Hamf 2007).
- 7 Als „öffentliche“ Meinung ist die nach Diskussionen und Gesprächen entstandene und von der Mehrheit getragene Auffassung, Meinung oder Haltung der Schüler zu wichtigen Schlüsselfragen.
- 8 Unter Verhaltensprävention ist die Verbesserung gesundheitsrelevanter Lebensweisen und unter Verhältnisprävention die Verbesserung gesundheitsrelevanter Lebensbedingungen zu verstehen (vgl. Kaba-Schönstein 1996, 43).
- 9 Esskultur kann dabei verstanden werden als „eines der äußeren Zeichen für das innere Selbstverständnis eines Menschen und seine Bereitschaft, Konventionen im Sinne von Spielregeln für das Zusammenleben der Menschen anzuerkennen“ (Appel 2005, 259).
- 10 Vgl. Appel 2005, 265 ff.

## Literatur

- Appel, Stefan 2005: Handbuch Ganztagsschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen. Schwalbach/Ts.
- Bilz, Ludwig/Hähne, Cornelia/Melzer, Wolfgang 2003: Die Lebenswelt Schule und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit von Jugendlichen. In: Klaus Hurrelmann/Andreas Klocke/Wolfgang Melzer/Ulrike Ravens-Sieberer (Hrsg.): Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim, S. 243-299.
- Burk, Karlheinz 2006: Mehr Zeit in der Schule – der Rhythmus macht's. In: Katrin Höhmann/Heinz Günter Holtapps (Hrsg.): Ganztagsschule gestalten. Konzeption – Praxis – Impulse. Stuttgart, S. 92-105.
- Currie, Candance/Roberts, Chris/Morgan, Antony/Smith, Rebecca/Settortobulte, Wolfgang/Samdal, Oddrun/Barnekow Rasmussen, V. (eds.) 2004: Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 4. Copenhagen.
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V. (DGE) (Hrsg.) 2007: Qualitätsstandards für die Schulverpflegung. Bonn.
- Forschungsinstitut für Kinderernährung 2002: Optimix. Empfehlungen für die Ernährung von Kindern und Jugendlichen. Bonn.
- Hamf, Janina 2007: Die Möglichkeit und Notwendigkeit der Gesundheitsförderung in der Ganztagsschule. Magisterarbeit. Universität Greifswald.
- Heseker, Helmut/Beer, Sigrid 2004: Ernährung und ernährungsbezogener Unterricht in der Schule. Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 47, S. 240-245.
- Holtapps, Hans Günter 1994: Ganztagsschule und Schulöffnung – Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim.
- Hurrelmann, Klaus 2000: Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung. Weinheim.
- Hurrelmann, Klaus/Klocke, Andreas/Melzer, Wolfgang/Ravens-Sieberer, Ulrike (Hrsg.) 2003: Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim.
- Kaba-Schönstein, Lotte 1996: Gesundheitsförderung I-V. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung: Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung. Schwabenheim a.d. Selz, S. 39-53.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) 2002: PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. Berlin.
- Kurth, Bärbel-Maria 2007: Der Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS): Ein Überblick über Planung, Durchführung und Ergebnisse unter Berücksichtigung von Aspekten eines Qualitätsmanagements. Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 50, S. 533-546.
- Langness, Anja/Leven, Ingo/Hurrelmann, Klaus 2006: Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule Freizeit. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006: eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt/M., S. 49-102.
- Paulus, Peter 1995: Die gesundheitsfördernde Schule. Der innovativste Ansatz gesundheitsbezogener Interventionen in Schulen. Die deutsche Schule, 8, S. 262-281.
- Pinquart, Martin/Silbereisen, Rainer K. 2002: Gesundheitsverhalten im Kindes- und Jugendalter. Entwicklungspsychologische Erklärungsansätze. Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 45, S. 873-878.
- Projektleitung „Selbstständige Schule“ (Hrsg.) 2008: Selbstständige Schule in regionalen Bildungslandschaften – Eine Bilanz. Troisdorf.
- Prüß, Franz/Bettmer, Franz/Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan 2000: Entwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern. Forschungsbericht. Greifswald.
- Prüß, Franz/Henze, Matthias/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias 2007: Die selbstständigere Ganztagsschule. Wissenschaftliche Begleitung zur „Entwicklung von Ganztagsschulen in Mecklenburg-Vorpommern unter Berücksichtigung des Organisationsaspekts „Mehr Selbstständigkeit für Schulen“. Forschungsbericht. Greifswald. Unveröffentlicht.
- Prüß, Franz/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias (Hrsg.) 2008: Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Weinheim.
- Prüß, Franz/Hamf, Janina/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias 2009: Gesundheitsfördernde Ganztagsschule. In: Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother/Georg Rutz (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule 2009. Leben – Lernen – Leisten. Schwalbach/Ts., S. 178-188.
- Ravens-Sieberer, Ulrike/Thomas, Christine/Erhart, Michael 2003: Körperliche, psychische und soziale Gesundheit von Jugendlichen. In: K. Hurrelmann/A. Klocke/W. Melzer/U. Ravens-Sieberer (Hrsg.): Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHH. Weinheim, S. 19-98.
- Richter, Matthias/Hurrelmann, Klaus/Klocke, Andreas/Melzer, Wolfgang/Ravens-Sieberer, Ulrike (Hrsg.) 2008: Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten. Weinheim.
- Solzbacher, Claudia/Minderop, Dorothea 2006: Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. München.
- Syusch, Ralf 2006: Körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen – ein Beitrag für die Gesundheit? Spectrum der Sportwissenschaften (ÖSG), 18 (01), S. 54-73.
- Zubärgel, Sabine/Settertobulte, Wolfgang 2003: Körpermasse und Ernährungsverhalten von Jugendlichen. In: Klaus Hurrelmann, Andreas Klocke, Wolfgang Melzer/Ulrike Ravens-Sieberer (Hrsg.): Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim, S. 158-182.
- [www.hbsc-germany.de](http://www.hbsc-germany.de)
- [www.kiggs.de](http://www.kiggs.de)



## **Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung an Ganztagsschulen**

### **Einleitung**

Der Übergang von der Schule in den Beruf ist ein markanter biografischer Zeitpunkt im Leben eines jeden Jugendlichen, eine Statuspassage, von der ein Zugewinn an individueller Selbstbestimmungsmöglichkeit von den Jugendlichen erwartet wird. Diese Statuspassage ist die erste Schwelle in die Arbeitswelt und zugleich eine erste Hürde zur gesellschaftlichen Partizipation, die bewältigt werden muss. Sie unterscheidet sich grundlegend von den bisherigen Übergängen in der schulischen Karriere. Die Übergänge während der Schulzeit sind eng an institutionelle Strukturen angebunden: Nach dem Kindergarten folgt die Grundschule, danach ist eine weiterführende Schule Pflicht und ist damit zugleich eine biografisch kalkulierbare Station, in die Schülerinnen und Schüler – wenn auch nicht immer mit dem gewünschten Aufstieg – übertreten werden. Der Übergang in die berufliche Ausbildung ist hingegen offen. Ausbildungs- und Arbeitsmarkt setzen die Bedingungen. Dies bedeutet für die Schulabsolventinnen und -absolventen, dass sie die Opportunitäten des an die Schule anschließenden Ausbildungs- und Arbeitsmarkts selbstständig aufgreifen (können!) müssen.

### **1. Zugangschancen zur beruflichen Ausbildung**

#### *1.1 Die Situation auf dem Ausbildungsmarkt*

Der individuelle Erfolg eines Jugendlichen im Übergang zur Ausbildung ist abhängig

- erstens von seiner bisherigen schulischen Karriere: eine höhere Schulbildung wie auch ein erfolgreicher Schulabschluss gewährleistet einen in Relation zu basalen Bildungsgängen gesicherten Übergang in den Beruf (vgl. Bildungsbericht 2008, 157);
- zweitens vom Geschlecht: Mädchen und junge Frauen werden zwar im Bildungssystem immer erfolgreicher (vgl. Bildungsbericht 2008: 159 f), doch junge Frauen mit Migrationshintergrund haben im Vergleich die geringsten Übergangschancen (vgl. z.B. Schittenhelm 2008);

- drittens von sozialstrukturellen Faktoren wie sozialer und nationaler Herkunft. Grundsätzlich sind die soziale Herkunft aus der Unterschicht und der Migrationshintergrund als hohe Risikofaktoren im Übergang zu werten (Bildungsbericht 2008, 158 f.).

Die sozialstrukturelle Differenz bei den Zugangschancen zur beruflichen Ausbildung hat zur Konsequenz, dass „das duale System eine seiner traditionell großen Stärken, Kinder aus den bildungsschwächeren Gruppen durch Ausbildung beruflich zu integrieren, tendenziell einbüßt“ (Bildungsbericht 2008, 158). Dies wird deutlich an den Übertrittskarrieren: z.B. wollten 2006 ca. 70 % der Hauptschulabsolventen in die duale Ausbildung übertreten, doch gelang es nur 40 %; bei den Realschulabsolventen schafften es von 57 % Ausbildungswilligen nur 36 % (ebd.). Damit schleppt sich die Chancengleichheit im Übertritt von der Grundschule in die weiterführende Schule bis zum Übergang in den Beruf fort. Aktuell kennzeichnen Ausbildungsplatzmangel, Jugendarbeitslosigkeit, schulische Warteschleifen im Übergangssystem den Übergang in den Beruf: Von 1995 bis 2006 sank die relative Zahl der Neuzugänge in das Schulausbildungssystem und in das duale System (wenn auch die absolute Zahl annähernd gleich blieb); im sog. Übergangssystem (BVJ, BEJ etc.) ist hingegen ein deutlicher Anstieg von ca. 340.000 auf über 500.000 Neuzugänger zu verzeichnen (ebd.). Die Statuspassage Schule/Beruf ist für viele Jugendliche sichtbar erschwert. Verunsicherung bestimmt die Situation. Betroffen sind vorwiegend die Hauptschulabsolventinnen und -absolventen.

## *1.2 Ursachen der Problembereiche auf dem Ausbildungsmarkt*

Was sind die Ursachen dieser prekären Entwicklung im Übergang von der Schule in den Beruf?

### *1.2.1 Makroperspektive*

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und deren Stabilität bzw. Wandel, d.h. Globalisierungstendenzen und ökonomische Konjunkturen, sowie damit einhergehende Veränderung von Berufsfeldern und Qualifikationsanforderungen führen zu großen Schwankungen in der Nachfrage nach Auszubildenden und zu Schwankungen in der Akzeptanz der Kompetenzen der Schulabsolventen durch Betriebe und Unternehmen (vgl. Blossfeld 2008). Auch strukturelle Entwicklungen des Beschäftigungssystems, die auf technischen und demografischen Wandel zurückzuführen sind (vgl. z.B. Bolder 2002, Aktionsrat 2007, 54 f.) haben beträchtliche Auswirkungen auf Schule und Ausbildung. Diese sind i.W. zu sehen in

- einem Wandel von klassischen Berufsfeldern: von ehemals ca. 600 Ausbildungsberufen bestehen heute noch ca. 340 (BIBB 2008),
- einer Tendenz zur Höherqualifizierung,

– die einen extremen Verdrängungswettbewerb und eine deutliche Erschwerung bei den Zugangschancen zum Ausbildungsmarkt zur Folge hat.<sup>1</sup>

Begabung und Neigung – als ursprünglich geplante Zugangsbedingungen zur jeweiligen Schulart – verlieren in Teilen ihre Leitfunktion, da höher qualifizierende Schularten bessere Zugangschancen in den Beruf eröffnen. Eine Problematik ist demnach auch in der hierarchischen Selektivität des Schulsystems zu suchen. Die Übergangsforschung belegt (z.B. DJI 2006), dass Jugendlichen des unteren Qualifikationsspektrums häufig keine Wahloption zwischen vermeintlichem Berufswunsch und realem Ausbildungsstellenangebot zur Verfügung steht. Die Faustregel für den Übergangserfolg ist: Je niedriger die formale Qualifikation, desto schlechter die Position auf dem Arbeitsmarkt.

Doch sind diese Ausgangsbedingungen different nach Ländern und Region zu betrachten: Die Übergangsquote in die Hauptschulen liegt in Baden-Württemberg und Bayern deutlich höher als in anderen Bundesländern. In Ostdeutschland sind Hauptschulen nicht in allen Ländern vertreten. Die Hauptschule ist in ländlichen Regionen stärker vertreten als in städtischen (Bertelsmann Stiftung 2007, 25). Damit ist die Schülerstruktur in ländlichen Regionen heterogener, sie bietet ein breites Spektrum von sozialen Hintergründen, Leistungspotentialen und Bildungsaspirationen. In den Ballungsgebieten und Stadtstaaten ist die Hauptschule zur Schule der Jugendlichen mit Migrationshintergrund geworden. In Ostdeutschland setzt sich die Schülerschaft in den Hauptschulzügen vorwiegend aus sozial benachteiligten Jugendlichen zusammen.

### 1.2.2 Mikroperspektive

Hauptschülerinnen und Hauptschüler sehen sich häufig durch Wirtschaftsvertreter mit dem Vorwurf der „mangelnden Ausbildungsfähigkeit“ konfrontiert. Ist das Kompetenzniveau von Schülern abgesunken?

- Daten aus Betrieben: Die Thüringer Studie zur Ausbildungsfähigkeit von Schulabsolventinnen und -absolventen (Winkler 2008, 78 ff.) belegt, dass die Kompetenz von Auszubildenden durch die Betriebe selbst als gut bis befriedigend beurteilt wurde sowie die Schulabsolventinnen und -absolventen als motiviert und leistungsfähig. Die Betriebe stellten jedoch in den letzten Jahren eine Verschlechterung fest. Probleme waren in der Studie im Bereich der Sprachbeherrschung sowie in mathematischem und naturwissenschaftlichem Grundwissen festzustellen.
- Daten aus den Schulen: Empirische Studien mit Längsschnittcharakter zu Leistungsvergleichen in Mathematik deuten an, dass zwar das Leistungsniveau seit den 60er Jahren abgesunken ist. Die Ursache ist zwar nicht hinlänglich geklärt, wird jedoch auf die Verschiebung von Schulbesuchsquoten von der Hauptschule auf höher qualifizierende Schularten (im Zuge des Trends zur Höherqualifizierung) zurückgeführt. Denn umgekehrt zeigt sich: je höher die Schulbesuchsquote der

Hauptschule und dementsprechend je heterogener ihre Schülerschaft, umso besser sind die Testergebnisse (Trautwein u.a. 2008). Als hypothetische Erklärung werden gegenläufige Reputations- oder Stigmatisierungseffekte von Schulen angeführt (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006, 151 f.): der Bedeutungsverlust der Hauptschule mit dem Label „Restschule“ hat eine diskriminierende Wirkung auf die Absolventen, soweit sich der Mittlere Bildungsabschluss als Norm durchgesetzt hat. Zugleich werden Hauptschülerinnen und -schülern negative Motivations-, Verhaltens- und Leistungsattribute zugeschrieben. Auf der Seite der Schüler wird schulischer Misserfolg zur Regelerwartung.

### 1.3 Zwischenresümee

Für die Förderung von Ausbildungsfähigkeit dokumentieren die angeführten empirischen Daten, dass das Bedingungsverhältnis zwischen Schulform und Leistungsvoraussetzungen auf der Ebene der Zusammensetzung der Schülerschaft wirksam wird und je nach Fähigkeitsniveau der Schule einen positiven oder negativen Einfluss nimmt (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006, 156 ff.). Ob die Ganztagschulen diesen Effekt einerseits positiv nutzen können, also Heterogenität fördern und ausbauen können oder andererseits aufgrund ihrer erweiterten zeitlichen und partiell materiellen Vorgaben diesen Effekt „aushebeln“ können, ist *die* Herausforderung an ihre Entwicklung.

## 2. Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung als schulisches Ziel

Was ist Ausbildungsfähigkeit und wie wird sie erworben? Diese Frage ist zu klären, um einen schulischen resp. didaktischen Handlungsrahmen zu umreißen: Ausbildungsfähigkeit ist kein standardisiert festzulegendes Ziel. Ausbildungsfähigkeit realisiert sich im Übergang Schule Beruf und ist aus der Perspektive von Schule oder von Schülerinnen und Schülern anders zu betrachten als aus der Perspektive von Betrieben. Dementsprechend sind auch unterschiedliche Definitionen resp. Begrifflichkeiten für Ausbildungsfähigkeit zu finden (Schlemmer 2008a, 23 ff.):

- Die Perspektive der Schule wird in Empfehlungen des Schulausschusses der Länder (2000) zur Stärkung der Ausbildungsfähigkeit deutlich (erarbeitet auf Aufforderung der KMK). Er gibt folgende Handlungsbereiche an: Ausweitung des Arbeitsweltbezugs im Unterricht, Stärkung berufsorientierender Maßnahmen, regionale Kooperation Schule/Wirtschaft und Beseitigung von Leistungsdefiziten. Die Förderung von Ausbildungsfähigkeit erstreckt sich interdisziplinär über die Fächer hinweg und ist damit Teil der Allgemeinen Bildung (Schlemmer 2008a, 28). Didaktische Konzepte der Entwicklung von „Arbeits- und Berufsfindungskompetenzen“ implizieren in ihrer Zielsetzung sowohl Fachwissen über Arbeit,

Beruf und Wirtschaft (Arbeitslehre) als auch Vermittlungsstrategien wie die Organisation von Betriebspraktika (vgl. Jung 2008).

- Die Perspektive der Betriebe ist generell vielfältig, da jede berufliche Sparte andere Erfordernisse aufweist und folglich auch unterschiedliche Anforderungen an schulisch erworbene Kompetenzen stellt. Gemeinsam mit der Bundesagentur für Arbeit wurde im Rahmen des Nationalen Ausbildungspaktes Schule/Wirtschaft ein „Kriterienkatalog Ausbildungsreife“ erstellt, der „Mindeststandards“ definiert. Er umfasst die Bereiche: schulische Basiskenntnisse, psychologische Leistungsmerkmale, physische Merkmale, psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit, Berufswahlreife (vgl. Hilke 2008).
- Die Perspektive des Schülers ist über die Relation von Eignung und Neigung bzw. von Interessen und Kompetenzen darzustellen. Je nach Ansatz beispielsweise der Berufspädagogik wird die Argumentation über funktionale Passungsverhältnisse oder über die Förderung von Selbstbestimmung als individueller Gelingensbedingung im Übergang Schule Beruf geführt (M. Eckert 2008).

Nimmt man die Perspektive des Schülers zum Ausgangspunkt, so lässt sich umfassend definieren (vgl. Schlemmer 2008a, 24): Ausbildungsfähigkeit ist ein Bündel von auf die Berufswelt gerichteten kognitiven und sozialen Kompetenzen, die

- erstens durch Dispositionen, Neigungen und Interessen der Person bestimmt sind und
- zweitens Resultat von formalen und informellen Bildungsprozessen darstellen.
- Ausbildungsfähigkeit ermöglicht drittens im Lebensverlauf einen *selbst gesteuerten* Anpassungsprozess an sich verändernde individuelle Lagen, berufliche Anforderungen und damit auch an wirtschaftliche Erfordernisse.

Die Schule hat die Aufgabe übernommen, in der Sekundarstufe I Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung didaktisch und pädagogisch zu fördern. Berufsorientierung ist eine wesentliche Dimension von Ausbildungsfähigkeit und zielt auf fachliches Wissen über die Berufswelt und Ausbildungschancen, auf das Kennenlernen von Berufsfeldern, deren erste Erprobung in Praktika, auf das Verstehen von Übergangsprozessen und das Trainieren von Verhaltensweisen, die im Übergang Schule Beruf dienlich sind (z.B. Bewerbungsgespräch) etc. Ausbildungsfähigkeit umfasst Berufsorientierung als Moment der allgemeinen Bildung und erstreckt sich – auf der Ebene der Mindestanforderung – auch auf schulisches Basiswissen wie Lesen, Schreiben, Rechnen. Bezüglich höherer Qualifizierung ist Ausbildungsfähigkeit in Relation zur Studierfähigkeit, also zu akademischen Kompetenzen zu setzen. Dementsprechend kann Ausbildungsfähigkeit, je nach erreichtem Qualifizierungsstand und zukünftig angestrebtem Qualifizierungsstand als dynamischer Prozess verstanden werden (Schlemmer 2008a, 24). Ausbildungsfähigkeit impliziert individuelle Selbstbestimmung und -verantwortung und kann unter diesen Bedingungen als Chance für das Gelingen im Übergang Schule/Beruf begriffen werden.

### 3. Das Potential der Ganztagsschule im Übergang Schule Beruf

Ist die Ganztagsschule unter den dargelegten Ausgangsbedingungen und den Ziel führenden Vorstellungen zur Ausbildungsfähigkeit eine Schulform mit einem besonderen Übergangspotential? Zur Beantwortung dieser Frage werde ich erstens auf Empfehlungen der Erziehungs- und Sozialwissenschaft zu Zielsetzungen von Ganztagsschule und zweitens auf den Ausbau der Lernkultur in Ganztagsschulen anhand von empirischen Daten des durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts „Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsfindungsprozessen an Ganztagsschulen“ (FABIG) (Schlemmer/Jung/Rottmann 2007) eingehen.

#### 3.1 *Förderung von Chancengleichheit als Zielsetzung von Ganztagsschule*

Der Ausbau der Ganztagsschulen in den Ländern ist sehr unterschiedlich weit gediehen und auch von unterschiedlichen bildungspolitischen Zielsetzungen begleitet (vgl. Bildungsbericht 2008). In Baden-Württemberg beispielsweise ist für den politischen Entschluss der Umwandlung einer Regel- in eine Ganztagsschule ausschlaggebend, ob sich „die einzelne Schule insgesamt in einer Situation befindet, in der der Bildungs- und Erziehungsauftrag nur unter erschwerten Bedingungen erfüllt werden kann“ (Rau, Minister für Kultus, Jugend und Sport 2007, 3). Zu dem politisch festgelegten sozialen Risikofaktorenbündel des schulischen Einzugsgebietes zählt u.a. eine hohe Jugendarbeitslosigkeitsquote (ebd.). Damit wird ein Förderrahmen vorgegeben, der im genannten Falle auch die Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung und zwar als hervorstechende Zielsetzung von Ganztagsschule bestimmt. Im Vergleich zu den Regelschulen, die diese Aufgabe qua Bildungsplan ebenfalls überantwortet bekommen haben, ist damit die Ganztagsschule – zumindest in Baden-Württemberg – in besonderer Weise verpflichtet.

Förderung von Ausbildungsfähigkeit impliziert die Förderung von Chancengleichheit, wie sich aus der schulartspezifischen Abhängigkeit des Übergangserfolgs (s.o.) ergibt. Seit Ende der 60er Jahre und damit seit der ersten Bildungsreform wird das Potential von Ganztagsschule in Beziehung zur Förderung von Chancengleichheit resp. Chancengerechtigkeit gesetzt. Die erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Empfehlungen richten sich auf eine „Förderung gemäß Neigung und Fähigkeit“ (Deutscher Bildungsrat 1969, 13 ff.) und auf einen veränderten „Umgang mit Heterogenität“ sowie auf eine „Verbesserung der Qualifikationsfunktion von Schule durch Ausgestaltung einer variablen Lernkultur sowie durch intensive Lernförderung und Talententwicklung“ (Aktionsrat 2007, 84 ff.). Individuelle Förderung,

aber nicht in einem hoch selektiven Raum, sondern in heterogenen Klassen und Schulen ist aus Sicht erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse anzustreben, um Chancengleichheit zu fördern.

### *3.1.1 Umgang mit Heterogenität*

Empirische Erkenntnisse belegen vielfach, dass die Leistungsfähigkeit in heterogenen Schülerschaften effektiver ist als in homogenen (vgl. Trautwein u.a. 2008). Die Analyse der Berufsaspirationen von Schülerinnen und Schülern anhand von PISA-Daten (Baumert/Stanat/Watermann 2006, 156 ff.) dokumentiert zum einen i.A. eine realistische Einschätzung der Schüler bezogen auf ihre zukünftigen beruflichen Möglichkeiten. Zweitens hat die Zusammensetzung der Schülerschaft eine Auswirkung auf die Berufsaspiration: Die Antwort auf die Frage nach dem „höchsten erwarteten beruflichen Ausbildungsabschluss“ korrelierte zum einen hoch mit der Schulform (s. Pkt. 1.3). Nach einer Differenzierung auf Individual-ebene (in eine Mehrebenenanalyse wurden folgende Einflussfaktoren eingespeist: kognitive Grundfertigkeiten im Sinne von Leistungsvoraussetzungen, Lernbiografie und familiäre Lebensbedingungen) und auf schulischer Ebene (komponiert wurde das Fähigkeitsniveau der Schule aus mittlerem kognitiven Grundfertigkeiteniveau aller Schüler, Schulformzugehörigkeit, Prozentsatz der Wiederholer) stellte man zum anderen fest, dass es innerhalb von Haupt- und Realschule zu einem gegenläufigen Aspirationsprozess kommt: mit steigendem Fähigkeitsniveau der Schule sinken die Berufsaspirationen der Schüler, während für integrierte Gesamtschulen ein positiver Effekt des Fähigkeitsniveaus der Schule festgestellt werden kann. Die den Berufsaspirationen zugrunde liegenden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind folglich referenzgruppenabhängig. D.h. die Heterogenität von Schülern mit unterschiedlichen Leistungsniveaus in einer Schule hat einen positiven Effekt auch auf die Berufsaspirationen der Schüler.

Aus dieser Sicht sollte die Einzelschule ein heterogener Raum sein, der attraktiv für unterschiedliche Schülerleistungsgruppen ist. Ein unter den – oben beschriebenen – Bedingungen der Tendenz zur Höherqualifikation schwieriges Unterfangen, das Schulen je nach regionalem Standort und nach Schulart unterschiedlich zzt. gut gelingt. Ob die Ganztagschule per se aufgrund ihrer zeitlichen Struktur eine solche Attraktivität erhält, ist angesichts der gerade sich im Entstehen befindlichen Schulform noch nicht zur Genüge zu beantworten. Es ist jedoch aufgrund der eingangs dargelegten empirischen Ergebnisse davon auszugehen, dass Ausbildungsfähigkeit in leistungsheterogenen Schulen eher erreicht werden kann (vgl. z.B. Trautwein u.a. 2008). Die jeweilige Nutzung der Ressource Zeit unter der Wahrnehmung regionaler Bedingungen wird – so ist anzunehmen – den Ausschlag für die Attraktivität der Ganztagschule für unterschiedliche Schülerschaften geben: spezifische Angebote zur Berufsorientierung oder auch die Organisation von Netzwerken mit Betrieben können dabei Modellcharakter gewinnen.

### 3.1.2 Verbesserung der Qualifikationsfunktion von Schule

Die Kritik „mangelnde Ausbildungsfähigkeit“ kann sich – wie die Ausführungen (s. Punkt 1) gezeigt haben – nicht auf die Schülerleistung begrenzen. Eine leistungsheterogene Zusammensetzung der Schülerschaft ist nicht ohne inhaltliche Innovationen von Bildungsplänen und ohne strukturelle Reformen der Schule zu erreichen. Mit Heydorn (1970) ist auch heute zu fragen, ob schulische Bildungsprozesse noch zeitgemäß sind? Auf der Ebene schulischer Steuerungsprozesse ist die mangelnde Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen markant. Diese zeigt eine hohe regionale Varianz: insbesondere Hauptschulen in Ballungsgebieten bieten keinen sicheren Übergang in den Beruf (s. Pkt. 1.2.1). Die Aufblähung des nicht berufsqualifizierenden Übergangssystems ist ein Indiz hierfür.

Der Schule erwächst die zunehmend komplexer werdende Aufgabe, „die nachwachsende Generation auf Beruf und Arbeitswelt so vorzubereiten, dass eine angemessene gesellschaftliche Partizipation einerseits durch Teilhabe an Erwerbstätigkeit und andererseits an individuell wie gesellschaftlich relevanten Gestaltungsbereichen ermöglicht wird“ (Schlemmer/Rottmann/Jung 2008, 85). Die Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung ist als Aufgabe der allgemein bildenden Schule zu konzipieren. Keine neue, aber leider immer noch aktuelle Forderung: bereits 1999 gaben KMK und WMK gemeinsame Empfehlungen zur „Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit“ heraus.<sup>2</sup>

### 3.1.3 Familie und Ganztagschule

Eine weitere Zielsetzung der Ganztagschule ist, „familienunterstützend“ zu wirken und so „zur Sicherstellung der soziokulturellen Infrastruktur“ beizutragen (Aktionsrat 2007, 84). Welche Möglichkeit ergibt sich hieraus für die Förderung von Ausbildungsfähigkeit? Neben der Deckung eines „Betreuungsbedarfs“ moderner Familien kann die Ganztagschule kompensatorisch Anregungspotentiale durch Spiel-, Freizeit- und Kulturangebote insbesondere für die „Förderung von Sozialkompetenz“ (Bildungskommission NRW 1995, 39) schaffen. Ob damit „Bildungsarmut“ von Kindern, die die Armut in ihren Familien täglich weiterhin erfahren, begrenzt bzw. kompensiert wird, wird jedoch kontrovers diskutiert (vgl. Mierendorff 2008).<sup>3</sup> Bezieht man sich auf die These von Bernfeld (1925), „die Schule als Institution erzieht“, so sind Sozialisationseffekte durch die Lernkultur und auch durch die Organisationsform selbst zu erwarten. Die Ganztagschule schafft eine neue Umgebungskultur, die ebenfalls täglich erfahren wird und zum Aufbau von personalen Kompetenzen beitragen kann. Trotzdem ist realistisch einzuschätzen, dass der Einfluss der Familie wirksam bleibt. Die Ganztagschule kann also die Familie unterstützen, aber den Einfluss der Familie nicht vollkommen kompensieren. Die Kooperation mit den Eltern ist folglich unabdingbar (s.u.). Dies ist im Bereich der Berufsorientierung bedeutsam, da der Elterneinfluss bei



der Berufsfindung als sehr hoch angenommen wird (vgl. z.B. Beinke 2008). Noch sind hierzu jedoch viele Fragen ungeklärt, die durch das Forschungsprojekt „Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung“ (FABIG) aufgegriffen werden (s. Schlemmer/Rottmann/Jung 2008). Die Verzahnung von formalen und informellen Bildungsbereichen bezüglich der Förderung von Ausbildungsfähigkeit und beruflicher Orientierung ist hier zu klären.

### *3.2 Gestaltung der Lernkultur für die Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung*

Die Ganztagschule unterscheidet sich formal von der Regelschule durch die Ressource „Zeit“ und – wenn auch in sehr unterschiedlichem Ausmaß – durch personale und materielle Ausstattung. Die Lernkultur einer Ganztagschule steht demnach unter besonderen Erwartungen. Der Einsatz von Zeit und personalen wie materiellen Ressourcen für die Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung wird anhand von Daten des – durch das BMBF geförderten – Projekts „Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsfindungsprozessen an Ganztagschulen“ (FABIG) (Schlemmer/Jung/Rottmann 2007) besprochen. FABIG erforscht die Schul- und Ausbildungssituation und die Entwicklung von Selbstkonzepten beruflicher Orientierung von Schülerinnen und Schülern an Ganztagschulen.<sup>4</sup> Dafür fokussiert die Studie drei interdisziplinäre Aspekte der Entwicklung beruflicher Orientierung (Schlemmer/Rottmann/Jung 2008)<sup>5</sup>:

- sozialisatorische und informelle Bildungsprozesse in der Familie
- pädagogisch-didaktische Unterrichtsprozesse
- berufspädagogische Momente im Übergang Schule/Beruf.

Die zentralen Fragestellungen bezüglich der Ganztagschulorganisation sind:

- Kann Ganztagschule spezifische Konzeptionen, Lehr-/Lernarrangements und Kooperationsformen zur Verfügung stellen, die Lernende bei der Bewältigung des Übergangsprozesses unterstützen?
- Besitzt die Ganztagschule gegenüber der Regelschule ein besonderes Übergangspotential?<sup>6</sup>

Die unten dargestellten Daten sind ein Auszug aus der qualitativen Eingangserhebung, die auch im Sinne einer Prestudie zur Vorinformation der Situation in den Schulen durchgeführt worden sind.

#### *3.2.1 Pädagogische Aufmerksamkeit*

Eine innovative Lernkultur lenkt den Blick auf den einzelnen Schüler. Individuelle Förderung in einem heterogenen Bildungsraum setzt „pädagogische Aufmerksamkeit“ (Schlemmer 2008b) voraus, für die die Lehrer die nötige Zeit zur Verfügung haben müssen. Coleman (1987, 38) argumentiert, dass Bildungschancen nur

dann erhöht werden, wenn eine Intensivierung der Aufmerksamkeit jedem Kind gegenüber gewährt wird. Die mit der Variation von Zeit ermöglichte Öffnung von Unterricht und Schule (s. Schlemmer 2008b) wird in der Erziehungswissenschaft als Voraussetzung für Lernprozesse angesehen, die Selbstwirksamkeit erfahren lassen. Selbstwirksamkeit wird als Überzeugung begriffen, über Mittel zu verfügen, ein Ziel angemessen verfolgen zu können, auch dann wenn Schwierigkeiten und Hindernisse auftauchen (Bandura 1997). Damit werden Zielsetzungen, Anspruchsniveaus, die Bereitschaft sich anzustrengen, die Ausdauer und die Verarbeitung von Misserfolgen reguliert. Im Bereich der Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung wird das Erleben von Selbstwirksamkeit gefordert, um die eigene Leistungsfähigkeit in Relation zu betrieblichen Anforderungen – auch unter schwierigen Bedingungen – sicher einschätzen zu können: „Wichtig ist für sie, dass ihre Selbstwirksamkeit eingebunden ist in Beziehungen, mithin durch Reziprozität und Koproduktion in Handlungsprozessen bestätigt wird“ (Winkler 2008, 81). Dies ist sowohl über die didaktische Organisation von Lernprozessen z.B. in Projekten als auch über die Durchführung und Begleitung schulischer und betrieblicher Praktika möglich.

### 3.2.2 Aktivitäten und Programme

In der qualitativen Eingangsbefragung des Projektes FABIG (2008) wurden Schulleiterinnen/-leiter und Lehrer/innen zur pädagogischen und didaktischen Organisation, den Schulprogrammen im Rahmen der Berufsorientierung und zu Kooperationen mit Eltern und Betrieben befragt. Die Daten dokumentieren, dass Schulprogramme im Bereich der Berufsorientierung unterschiedlich weit gediehen sind. Noch weisen die meisten Schulen kein auf die Förderung von Berufsorientierung spezifisch konzipiertes Programm auf, doch sind Ansätze bereits erkennbar. Die folgende Sammlung ist eine Zusammenschau der von Schulleiter und Lehrern – als Ganztagschule deklarierten – Haupt- und Realschulen genannten Aktivitäten und Programmen:

*Ganztagschulen sind „Netzwerker“<sup>7</sup>*

Kooperationen werden im Rahmen der Berufsorientierung eingegangen mit

- der Jugendhilfe: Ganztagschulen, insbesondere Brennpunktschulen arbeiten meistens mit Schulsozialarbeitern zusammen, die auch einen Schwerpunkt in der Berufsorientierung sehen;
- „Bildungslandschaften“: Die Zusammenarbeit geschieht beispielsweise über die Organisation von Potential- bzw. Kompetenzassessments, in denen Schülerinnen und Schüler ihre Stärken und Schwächen kennen lernen können;
- Betrieben und Unternehmen der Region: Ein Aufbau regionaler Netzwerke geschieht über Gesprächsrunden, Projekte, Veranstaltungen, kontinuierlich gelenkte Praktika. Die Vermittlung von Betriebspraktika wird durch bestehende Netzwerke erleichtert (s.u.);

- Bundesagentur für Arbeit: Diese Zusammenarbeit gilt im Rahmen der Berufsberatung für Regel- und Ganztagschulen gleichermaßen;
- Berufsschulen und somit mit der Sekundarstufe II: Durch Schulleiterinnen und Schulleiter angegebene Gründe hierfür sind z.B. eine bislang zu geringe schulische Qualifikation, um den mittlerweile stark ausgeweiteten Profilen von Berufen gerecht zu werden. Die KMK und WMK fordern in ihrer gemeinsamen Empfehlung (1999) eine stärkere Abstimmung der Ausbildungsinhalte zwischen allgemein bildenden Schulen, beruflichen Schulen und Ausbildungsbetrieben;
- Organisationen und Vereinen, die je nach Ausrichtung ebenfalls einen Beitrag zur Berufsorientierung leisten können, beispielsweise durch Informationsbeiträge über Arbeitsbereiche und Berufe;
- Eltern werden als unmittelbare Helfer bei der Berufsorientierung selten genannt, doch ist die Bandbreite der Kooperation sehr weit (s.u.);
- der Gemeinde, die eine Mittlerfunktion zwischen Schule, Wirtschaft und Verbänden einnimmt.

#### *Förderung von Berufsorientierung durch multiprofessionelle Kollegien<sup>8</sup>*

Lehrerinnen und Lehrer arbeiten mit anderen Professionen bzw. Personengruppen in der Schule zusammen. Dies sind Schulsozialarbeiter/innen, Jugendhelfer/innen, Pädagogische Assistentinnen und Assistenten als Koordinatoren der Berufsorientierung, Seniorpartner/innen bzw. Seniorpatinnen und -paten, Vereine, Betriebe, etc. Die Zusammenarbeit geschieht auf institutioneller und schulischer Ebene sowie auf Klassenebene oder auch face to face. Seniorpartner und Joblotsen agieren beispielsweise als gesicherte Ansprechpartner mit der Aufgabe für Informations- und Materialbeschaffung, Praktikumsbeschaffung und -begleitung, bei der Eröffnung von Kontakten zu Betrieben, bei der Einübung von Bewerbungssituationen (von der Kleidung bis zum Gespräch).

Die Konzeption, in Schulen mit multiprofessionellen Teams zusammenzuarbeiten, hat eine lange Tradition in skandinavischen Ländern. Finnland praktiziert Multiprofessionalität auch in unterschiedlichen Lehrerkompetenzbereichen, beispielsweise werden Lehrer für den Diagnostikbereich spezifisch ausgebildet und arbeiten individuell mit Schülern, die z.B. aufgrund sinkender Leistung auffallen.

#### *Systematisches Übergangskoaching*

Die – teilweise realisierte – Konzeption eines multiprofessionellen Übergangskoaching einer Brennpunktschule in Stuttgart wird exemplarisch vorgeführt. Folgende Professionsgruppen arbeiten im Bereich der Berufsorientierung zusammen:

- a) Ein beauftragte Lehrer für Berufsorientierung arbeitet alleine oder mit Kolleginnen und Kollegen Module aus zu folgenden Themenbereichen:
  - Wunschberufe und deren Voraussetzung
  - Bewerberprofil (Stärken/Schwächen)
  - Erstellen von Bewerbungsmappen

- Benimmregeln bei Bewerbung
  - Reflexion des Sozialverhaltens
  - Durchführung von Einstellungstests
- b) Die Schule hat fünfzehn Seniorpartner/innen, die individuell mit den Schülerinnen und Schülern arbeiten. Sie sind zuständig für
- Organisation der Berufsberatung
  - Erstellen von Bewerbungsunterlagen
  - Kontakte zu Meistern und Personalchefs
  - Kontakte mit den Eltern
  - und sie arbeiten eng mit der Lehrerschaft zusammen.
- c) Ein Koordinator für Berufsorientierung (pädagogischer Assistent): Er
- koordiniert die Zusammenarbeit aller Professionen, also von Lehrer/innen, Seniorpartner/innen, Betrieben
  - sammelt in einer Datenbank angebotene Praktikumsplätze
  - und vermittelt die über diese Datenbank gespeicherten Praktikumsplätze an die Schülerinnen und Schüler.

Die Begründung für dieses multiprofessionelle Übergangsmanagement liegt in dem hohen Betreuungsaufwand der Schüler und in der schwierigen Übergangssituation für diese besondere Schülerpopulation einer Brennpunktschule, die durch hohe Risikofaktoren gekennzeichnet ist: hoher Migrantanteil, bildungsferne Familienherkunft, hohe Arbeitslosenquote der Eltern und Hartz-IV-Empfänger, hoher Anteil an allein erziehenden Eltern.

#### *Förderunterricht zur Berufsorientierung für schwache Schülerinnen und Schüler*

Förderunterricht ist zwar eine der Hauptaktivitäten an Ganztagschulen, doch gibt es bislang zur Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung in diesem Rahmen wenig im Projekt FABIG genannte Ideen. Wünschenswert ist, dass Förderunterricht – aufgrund der Variationsmöglichkeiten in der Zeit – flexibel gestaltet und angepasst wird an Unterrichtspflichten, Projektzeiten, Praktikumszeiten und Freizeit. Die Angebote zur Förderung von Ausbildungsfähigkeit können sich im Rahmen der Berufsorientierung richten auf Themenbereiche wie Lesen im Betrieb, Rechnen im Betrieb. Dies setzt von Seiten der Lehrerschaft jedoch voraus, Kenntnisse über Anforderungen in Lesen oder Rechnen im Betrieb zu haben. Die wissenschaftlichen Quellen hierzu sind gering, doch gibt es bereits Ansätze hierzu (z.B.: Knapp u.a. 2008). In den Förderunterricht kann eine individuelle Vor-/Nachbereitung und Begleitung von Betriebspraktika eingebunden werden (s.u.).

#### *Kooperation mit Betrieben*

Der Kontakt zu Betrieben ist zwar häufig (s.o.), jedoch meist noch sehr einseitig. Kooperation mit Betrieben kann vielfach genutzt werden: als Netzwerk zur Vermittlung von Praktikumsplätzen und Ausbildungsplätzen, als Unterstützung bei der Diagnose der betrieblichen Eignung eines Schülers, als Partner bei der Organisation

eines berufsorientierten Schulprogramms, als Informationsquelle über betrieblich gewünschte berufliche Persönlichkeitsprofile etc. Selbst die Organisation „einfacher Arbeit“, die durchaus in Deutschland nicht verschwunden ist, verlangt Kompetenzen, die in einer allgemein bildenden Schule gefördert werden können, hierüber müssen aber Schule und Betriebe sich erst über gemeinsame Gespräche Klarheit verschaffen. Solche Kompetenzen sind z.B.: sich einen Überblick über die Arbeit verschaffen können, reflexives Verhalten praktizieren können, über Planungsfähigkeit und situationsgerechtes Auftreten verfügen können (vgl. Hensel/Stolle 2008, 284). Die Beobachtung und gemeinsame Reflexion solcher Kompetenzen in der Schule ermöglicht auch die Erfahrung von Selbstwirksamkeit sowie das Erkennen von eigenen Stärken und Schwächen.

Die Orientierung an regionalen Arbeitsbereichen von Industrie bis Kleinbetrieben für die Organisation von Betriebspraktika kann über den Ausbau von Netzwerken mit der Wirtschaft gesichert werden. Auch der Einbezug der Landwirtschaft ist sinnvoll; dieses Arbeitsfeld wird selbst in ländlichen Regionen selten als Praktikumsplatz gewählt, obwohl es vielfältige innovative Berufsfelder aufweist.

Die „Mehrzeit“ an Ganztagschulen kann ein flexibles Zeitmanagement zwischen Schul- und Praktikumszeiten ermöglichen: Durchgeführt werden können Blockpraktika, Tagespraktika, nachmittägliche Praktika oder auch individuell mit der Schülerin/dem Schüler abgestimmte Praktika. Eine intensive Aufarbeitung durch Vorbereitung, Praktikumsbegleitung und Nachbereitung über Berichte, Referate, Portfolios etc. erhöht die Berufsorientierung. Neben der Varianz in der Zeitgestaltung ist es sinnvoll, multiple Praktika in verschiedenen Berufsfeldern zu organisieren: Jede Schülerin/jeder Schüler soll möglichst in verschiedene Berufsfelder (soziale, handwerkliche, technische, kaufmännische etc.) Einblick erhalten, um seine Interessen und Kompetenzen weit gefächert überprüfen zu können. Leitziel soll sein: Die allgemeine Bildung verengt nicht den Blick auf berufliche Felder, sondern erweitert ihn.

### *Kooperation mit Eltern*

Erste Ergebnisse von FABIG zur Kooperation von Schule und Elternhaus deuten an, dass die Ganztagschule nicht per se ein positives Kooperationsmilieu schafft. Die familienunterstützende Funktion der Ganztagschule<sup>9</sup> wird oft – aber nicht durchwegs! – durch einen Teil der Lehrerinnen und Lehrer als Kompensationsaufgabe familiärer Defizite wahrgenommen und – aus Lehrersicht – von den Eltern als Entlastung empfunden: Eltern nutzen angeblich die (hypothetisch) gewonnene Zeit, sich – soweit möglich – beruflich zu engagieren, das Engagement für die Schule komme dabei zu kurz. Die Kooperation mit den Eltern, die als Urheber kulturellen und sozialen Kapitals nach Bourdieu zu betrachten sind, ist dort am schwierigsten, wo Eltern selbst mit ökonomischen Krisen kämpfen und beispielsweise Hartz IV beziehen. Umgekehrt wird von Seiten der Schule den Sorgen der Eltern nur in Teilen Verständnis entgegengebracht.

Ein anderer Teil der befragten Lehrerinnen und Lehrer ist konträrer Meinung und gibt an, dass die Kooperation zwischen Schule und Eltern nach Einführung der Ganztagschule als entspannter erfahren wird. Angeführt wird beispielsweise, dass die Eltern von der Last der Hausaufgabenbetreuung befreit seien. In Schulen, in denen die Kooperation mit den Eltern als positiv erfahren wird, ist die Elternbeteiligung insbesondere bei Veranstaltungen zur Berufsberatung sehr hoch, arbeiten Eltern in der Schule für die Beratung der Kinder mit und übernehmen auch Aufgaben im Ganztagesbereich, z.B. Küche, Nachmittags-AGs.

In den Schulen lassen sich sinnvolle Ideen zur Verbesserung der Kooperation zwischen Eltern und Schule finden, wobei häufig als erstes Etappenziel die Identifikation mit der Schule, die Akzeptanz des schulischen Vorgehens und das Wecken von Verantwortlichkeit für schulische Prozesse formuliert wird. Eine Möglichkeit sieht man im konkreten Einbezug z.B. durch das Besprechen von Kompetenzanalysen und Erfahrungen aus den Praktika, Beratung in Erziehungsfragen (durch professionelle Unterstützung), Monitoring über die Entwicklung der Kinder (Interessen, Begabung), Verkürzung von Informationswegen, Informationsabende über die beruflichen Möglichkeiten der Schüler, gemeinsame Info-Abende mit der Bundesagentur für Arbeit etc. In einer Schule ergreift der Schulleiter die Initiative und lädt Eltern, die zu Informationsabenden nicht kommen, persönlich ein. Hilfreich erscheint eine Kooperation zwischen den Eltern selbst als „Netzwerk der Familien“. Festgestellt wird auch, dass die Kooperation mit den Eltern durch Schulsozialarbeiter/innen vereinfacht wird. Überraschenderweise werden wenige Probleme mit Migranteltern genannt. Sprachprobleme finden selten Erwähnung; doch wird von Bildungsprogrammen, die erfolgreich in verschiedenen Sprachen angeboten werden, berichtet. Der Elternbeirat wird bei Problemen mit der Berufsorientierung kaum als Unterstützer erwähnt.

Der Einbezug der Eltern bei der Förderung von Berufsorientierung geschieht u.a. über die Organisation von Praktika in deren Betrieben. Eine Schule organisiert beispielsweise, dass Kinder einen Tag lang ihre Eltern im Beruf begleiten dürfen. Dies bindet zum einen die Eltern direkt in den Prozess der Berufsorientierung ihrer Kinder ein. Zum anderen erfahren die Kinder an diesem Tag häufig erst genauer, was ihre Eltern beruflich machen. Die Motivation der Kinder ist hoch; sie strengen sich an, „damit sie einen anderen Beruf ergreifen können als ihre Eltern“ (FABIG).

Fazit ist: bislang fehlen gute Beratungskonzepte, die sowohl die Lehrerinnen und Lehrer befähigen, mit Eltern aus allen Bildungsschichten adäquat umzugehen, als auch gemeinsame Strategien für die Unterstützung der Schüler resp. Kinder im Übergang zum Beruf zu entwickeln.

#### 4. Fazit

Der Übergang Schule/Beruf ist – aufgrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse und bestehender Beharrungskräfte von Schule – eine schwer zu meisternde Schwelle. Die Ganztagsschule steht im Mittelpunkt des Fokus der Schulentwicklung, wenn es um Chancengleichheit und die Zielsetzung „Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung“ geht. Sie setzt voraus, dass

- eine zeitgemäße Basis für die berufliche Bildung durch die Schule bereitgestellt wird. Zur Verbesserung der Qualifikationsfunktion von Schule ist im Bereich der Förderung von Ausbildungsfähigkeit aus bildungstheoretischem Verständnis über den Kanon Allgemeinbildung ein weit gefächertes Angebot bereitzustellen.
- die Ganztagsschule eine Attraktion für heterogene Schülerschaften gewinnt, um ein Anreizmilieu für Leistungsverbesserung zu schaffen.
- drittens die Förderung von Chancengleichheit nicht als Kompensation von familialen Defiziten begriffen wird, sondern als schulische Förderung von Schülerinnen und Schülern, die durch Kooperation mit Eltern gesichert werden kann – mag es zum gegebenen Zeitpunkt auch schwierig erscheinen. Der Elternbeirat sollte im Bereich der Berufsorientierung aktiv werden.

Die Ganztagsschule ist im Aufbau begriffen, die Arbeit in diesen Schulen ist hart und manchmal zermürend, wie die Daten von FABIG auch erkennen lassen. Vieles ist noch nicht ausgereift und verbesserungsfähig. Trotzdem lassen sich schon vielfältige Aktivitäten und Programmansätze zur Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung finden: Die Ganztagsschule verfügt über mehr Zeit und kann ihre Angebote zur Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung variabel gestalten. Ihr „Potential“ liegt in der Erhöhung der pädagogischen Aufmerksamkeit für jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler. Ihre Ausstattung mit multiprofessionellen Kollegien von Lehrern, Schulsozialarbeitern, Paten etc. erlaubt an den Interessen und Kompetenzen der Schüler anzusetzen und über ein systematisches Übergangscoaching individuelle Berufsfindungspläne zu entwickeln. Dies ist insbesondere bei Schülerinnen und Schülern dringlich erforderlich, deren Zugangschancen zum Ausbildungsmarkt erschwert sind. Der regionale Standort der Schule und die Kooperation mit den dort ansässigen Betrieben und Unternehmen ist hilfreich bei der Auswahl für Berufspraktika angesichts der Vielfalt der Berufe und bietet zugleich auch eine Möglichkeit des Austausches über geforderte Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern vor Ort.

## Anmerkungen

- 1 Die Einmündungswahrscheinlichkeit in die duale Ausbildung schrumpfte für Hauptschüler kräftig: bei einer Vier in Mathematik beträgt sie 14,8 %, während sie für die Realschüler 31,2 % ausmacht (BiBB). Die Hauptschule wurde fast in allen Bundesländern (mit wenigen Ausnahmen: Übertrittsquote in Baden-Württemberg 29 %, in Bayern 36 %) zur Restschule. Den Hauptschülern stehen von den aktuellen Ausbildungsberufen ca. 50 offen (vgl. Bildungsbericht 2008: 162 ff.; wbv 2006; BiBB); auf zehn Ausbildungsberufe verteilen sich 42,7 % aller Hauptschulabsolventinnen/-absolventen; in IT-Berufen sind sie fast gar nicht vertreten. Ihre Ausbildungswege in eine vollqualifizierende Ausbildung sind lang, insbesondere bei Migrationshintergrund (DJI 2006 Übergangspanel).
- 2 Die Empfehlungen von KMK und WMK (1999) implizieren:
  - Stärkere Abstimmung der Ausbildungsinhalte zwischen allgemein bildenden Schulen, beruflichen Schulen und Ausbildungsbetrieben
  - Vergleichsuntersuchungen zum Leistungsstand
  - Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit leistungsschwächerer Absolventen
  - Vermittlung wirtschaftlicher Zusammenhänge in allgemein bildenden Schulen
  - Verstärkung der Kooperation von Schule und Wirtschaft
  - Berücksichtigung eher praktisch Begabter bei der Entwicklung von Berufsbildern und Neuordnung von bestehenden Berufen
- 3 Mierendorff (2008) eröffnet die Diskussion als bildungs- und sozialpolitische Kontroverse: Sollen arme Familien direkt unterstützt werden, um damit ihren Kindern eine anregende häusliche Umwelt schaffen zu können, oder sollen staatliche Finanzmittel in den institutionellen Ausbau z.B. von Ganztagschulen gesteckt werden, die kompensatorisch arbeiten. Eine Kontroverse, die bereits zur Zeit der ersten Bildungsreform, wenn auch bezüglich der Forderung nach einer funktionalen Trennung in Sphären der Erziehung und Bildung – Familie und Schule – aufgetaucht ist (vgl. Schlemmer 2004, 27).
- 4 Das Projekt umfasst Haupt-, Werkreal- und Realschulen aus Baden-Württemberg. Ganztagschulen in Baden-Württemberg sind in der Mehrzahl Hauptschulen. Sollte ein gravierender Unterschied zwischen Haupt- und Realschulen im Datenmaterial bezüglich der hier vorgestellten Daten ersichtlich sein, wird gesondert darauf verwiesen.
- 5 Das Forschungsdesign ist in Schlemmer/Rottmann/Jung 2008 veröffentlicht.
- 6 Diese Frage darf nicht dahingehend missverstanden werden, dass die oben aufgezeigten gesellschaftlichen und ökonomischen Problemfelder durch schulische Förderung alleine aufzuheben wären. Doch lassen sich Handlungsfelder daraus ableiten, die aufgrund der zeitlichen und organisatorischen Möglichkeiten insbesondere in der Ganztagschule angesiedelt werden können.
- 7 StEG (2008) konnte dokumentieren: Immer mehr Schulen arbeiten mit Kooperationspartnern zusammen, 2005 waren es 71 %, 2007 85 %; von 2005 bis 2007 gab es eine Steigerung von 4,5 auf 5,5 Partner pro Schule. Die Zufriedenheit der Kooperationspartner ist insgesamt stabil, auch unter langjährigen Partnern.
- 8 Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal hat sich in der Primar- und Sekundarstufe bei erzieherischen Aufgaben und inhaltlichen Absprachen im Zeitraum von 2005 bis 2007 intensiviert (StEG 2008).
- 9 Kinder von vollzeiterwerbstätigen Müttern nehmen am häufigsten regelmäßig am Ganztagsbetrieb teil (StEG 2008).



## Literatur

- Aktionsrat 2007: Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. vbw Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.). Wiesbaden.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2008: Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld.
- Bandura, Albert 1997: Self-efficacy: The exercise of control. New York.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra; Watermann, Rainer (Hrsg.) 2006: Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden.
- Bernfeld, Sigfried 1925: Sisyphe oder die Grenzen der Erziehung. Wien; Neudruck: Frankfurt/M. (1973).
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) 2007: Leitfaden lokales Übergangsmanagement. Von der Problem diagnose zur praktischen Umsetzung. Gütersloh.
- Bildungskommission NRW 1995: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Krefeld, Berlin.
- Blossfeld, Hans-Peter (2008): Globalisierung, wachsende Unsicherheit und der Wandel der Arbeitsmarktsituation von Berufsanfängern in modernen Gesellschaften. In: Schlemmer, E.; Gerstberger, H. (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden, S. 35-54.
- Bolder, Axel 2002: Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 651-674.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) 2008: Neue und modernisierte Ausbildungsberufe 2008. Kurzbeschreibungen. Bonn.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) 1969: Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen, Stuttgart.
- Deutsches Jugendinstitut 2006: Schule – und dann? Schwierige Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung. Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit. München.
- Coleman, James S. 1987: Families and Schools. In: Educational researcher, 16 (6), Washington, DC, S. 32-38.
- Eckert, Manfred 2008: Defizite in der Berufsvorbereitung – Was ist ein gelingender Übergang von der Schule in den Beruf? In: Schlemmer, E./Gerstberger, H. (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden, S. 149-160.
- Hensel, Rolf/Stolle, Hans-Joachim 2008: Hauptschule, Lernen, Arbeit finden. Wie geht das zusammen? In: Jahrbuch für Pädagogik 2007 – Arbeitslosigkeit. Frankfurt/M., S. 269-288.
- Heydorn, Heinz-Joachim 1970: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften, Bd. 2, Frankfurt/M.
- Hilke, Reinhard 2008: Vom Begriff der Eignung zum Begriff der Ausbildungsreife – ein pragmatischer Vorschlag. In: Schlemmer, E./Gerstberger, H. (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden, S. 109-130.
- Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.) 2007: Ganztagschule in Deutschland. Zusammengefasste Ergebnisse der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Ergebnisse der 2. Befragungswelle, Weinheim/München: Juventa. Vorabdruck zur Pressekonferenz am 8. September 2008.

- Quelle: [http://www.projekt-steg.de/files/pk080908/Pressekonferenz\\_Steg\\_Folien.pdf](http://www.projekt-steg.de/files/pk080908/Pressekonferenz_Steg_Folien.pdf) (5.3.2009).
- Jung, Eberhard 2008: Reife, Fähigkeit oder Kompetenz? Über die pädagogisch-didaktische Bedeutung von Leitbegriffen im Arbeits- und Berufsfindungsprozess. In: Schlemmer, E./Gerstberger, H. (Hrsg.): *Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis*. Wiesbaden, S. 131-148.
- Kultusministerkonferenz 2000: Informationen der Länder über ihre Maßnahmen zur Stärkung der Ausbildungsfähigkeit. Zusammenfassende Darstellung des Schulausschusses (von der KMK mit Beschluss vom 15.09.2000 zur Kenntnis genommen). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), Bonn.
- Kultusministerkonferenz und Wirtschaftsministerkonferenz 1999: Gemeinsame Eckpunkte zum Thema „Weiterentwicklung und Modernisierung der Berufsbildung“. Berlin, den 22.09.1999. Quelle: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/1999/eckp1.pdf> (21.03.2009).
- Knapp, Werner/Pfaff, Harald/Werner, Sybille 2008: Kompetenzen im Lesen und Schreiben von Hauptschülerinnen und Hauptschülern für die Ausbildung – eine Befragung von Handwerksmeistern. In: Schlemmer, E./Gerstberger, H. (Hrsg.): *Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis*. Wiesbaden, S. 191-206.
- Mierendorff, Johanna 2008: Ein Essay zum Thema Kinderarmut. In: *Jahrbuch für Pädagogik 2007 – Arbeitslosigkeit*. Frankfurt/M., S. 227-238.
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) 2008: Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Stand: Februar 2008, Quelle: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Nationaler-Pakt-fuer-Ausbildung-und-Fachkraeftenachwuchs-Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf> (5.3.2009)
- Rau, Helmut (Minister für Kultus, Jugend und Sport) 2007: Stand und Perspektive des Ganztagschulprogramms, Antrag der Fraktion der SPD und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Landtag von Baden-Württemberg, Drucksache 14/786, 14. Wahlperiode 15. 01. 2007.
- Schittenhelm, Karin 2008: Statuspassagen junger Frauen zwischen Schule und Berufsausbildung im interkulturellen Vergleich. In: Schlemmer, Elisabeth/Gerstberger, Herbert (Hrsg.): *Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis*. Wiesbaden, S. 55-68.
- Schlemmer, Elisabeth 2008a: Was ist Ausbildungsfähigkeit – Versuch einer bildungstheoretischen Einordnung. In: Schlemmer, Elisabeth/Gerstberger, Herbert (Hrsg.): *Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis*. Wiesbaden, S. 13-33.
- Schlemmer, Elisabeth 2008b: Chancengleichheit und Ganztagschule. In: *Schulmagazin 5-10, Themenheft Ganztagschule*, 12/2008, München, S. 5-8.
- Schlemmer, Elisabeth 2004: Familienbiografien und Schulkarrieren von Kindern – Theorie und Empirie. Wiesbaden.
- Schlemmer, Elisabeth/Gerstberger, Herbert (Hrsg.) 2008: *Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis*. Tagungsband zum Symposium im Nov. 2006. Wiesbaden.
- Schlemmer, Elisabeth/Jung, Eberhard/Rottmann, Joachim (2007): Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung an Ganztagschulen. Forschungsantrag an das Bundesministerium für Bildung und Forschung zur Ausschreibung: Förderung von Forschungsvorhaben zum Thema „Ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung“ im Rahmen des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB). Unveröffentlichtes Manuskript.

- Schlemmer, Elisabeth/Rottmann, Joachim/Jung, Eberhard 2008: Förderung von Berufsorientierung an Ganztagschulen – ein interdisziplinäres Forschungsfeld. In: Jung, E. (Hrsg.): Zwischen Qualifikationswandel und Markte: Konzepte und Strategien einer zeitgemäßen Berufsorientierung. Baltmannsweiler, S. 83-99.
- Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver/Becker, Michael/Neumann, Marko/Nagy, Gabriel 2008: Die Sekundarstufe I im Spiegel der empirischen Bildungsforschung: Schulleistungsentwicklung, Kompetenzniveaus und die Aussagekraft von Schulnoten. In: Schlemmer, E./Gerstberger, H. (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden, S. 91-108.
- Winkler, Michael 2008: Ausbildungsfähigkeit – ein pädagogisches Problem? In: Schlemmer, E./Gerstberger, H.: Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden, S. 69-90.

Heinz Günter Holtappels, Esther Serwe

## Bewegung und Sport – ein Förderbereich in Ganztagsschulen?

Die Auseinandersetzung mit den Kernfragen der Schulentwicklung konzentriert sich im Wesentlichen auf die Fokussierung von Strukturen und Akteure, von Strategien, Instrumenten und Prozesse der schulischen Gestaltung und deren Wandel. Die erziehungswissenschaftliche Perspektive der Schulpädagogik verbindet sich jedoch dann mit der Perspektive einzelner Fachwissenschaften, wenn bestimmte Fachgebiete für die Schulentwicklung hinsichtlich spezifischer Teilbereiche von Reformansätzen offensichtlich herausgehobene Bedeutung haben. So scheinen für die Gestaltung und Entwicklung von Ganztagsschulen schulpädagogische Überlegungen zu Sport und Bewegung in der Schule sowie die Einbeziehung sportpädagogischer Ansätze in mehrerer Hinsicht lohnend zu sein. Im Zentrum dieses Beitrags wird diskutiert, inwieweit *„Bewegung und Sport“* ein *Gestaltungs- und Förderbereich in Ganztagsschulen* sein kann und sein soll.

### 1. Schulpädagogische Perspektiven

Bevor man sich dem konkreten Bemühen der ‚Förderung‘ zuwendet, wäre zunächst zu klären, warum gerade das Fach Sport einer gesonderten Betrachtung im Feld der Schule – hier der Ganztagsschule – bedarf. Die sozialisatorischen und schulpädagogischen Entwicklungsziele für den Ausbau ganztägiger Schulbildung können nach Holtappels (2005, 8 ff.) schultheoretische Bezugspunkte zum Thema *„Bewegung und Sport“* aufzeigen:

(1) Aus sozialisations- und entwicklungstheoretischer Sicht bilden Bewegungswelten und Spiel- und Sportkulturen außerhalb der Schule für Kinder und Jugendliche einen wesentlichen Teil der sozialen Infrastruktur. Über das Fach Sport und die Bewegungsangebote im Ganztag kann es gelingen, ein Netz zwischen Schule und Lebenswelt zu knüpfen, sofern mit außerschulischen Kooperationspartnern auch eine Öffnung zum Schulumfeld ermöglicht wird. Mit den Entwicklungen einer zunehmenden Verstädterung, Medialisierung und Verhäuslichung der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen geht zudem einher, dass Bewegungsdefizite und daraus resultierende Gesundheitsprobleme auch in Schulen zu Anlässen pädagogischen Handelns werden: Es kann nicht darum gehen, einzig auf kognitive Lernleistungen und deren Effektivierung durch eine Stilllegung des Körpers zu setzen. Vielmehr gehören eine förderliche Rhythmisierung und damit auch Bewegung an die „Spit-

ze einer pädagogischen Schulentwicklung“ (Schierz 1997, 166), um letztlich die vernachlässigten körperlich-sinnlichen Bildungsfacetten in ihr Recht zu setzen.

(2) In sozialerzieherischer Hinsicht bieten Bewegung und Sport einen in der Schule besonderen, gleichzeitig aber auch relativ „natürlichen“ Erfahrungs- und Handlungsraum, um personale und psychosoziale Kompetenzen, so genannte ‚soft skills‘ zu erwerben. Aus pädagogischer Sicht können auf diesem Wege auch verhaltensbezogene Lernleistungen, wie z.B. Einhaltung von Regeln, Einsatzbereitschaft, Empathie, Frustrationstoleranz, Disziplin, Koedukation und Teamfähigkeit gefördert werden.

Grupe (1982) unterscheidet vier Bedeutungen von Bewegung, die in innerem Zusammenhang stehen, die *instrumentelle*, *wahrnehmend-erfahrende*, *soziale* und *personale* Bedeutung. Dies eröffnet für den Sport folgende Gestaltungsfelder in der Ganztagschule:

1. *Körpererfahrung und -entwicklung*: Bewegungsaktivitäten tragen bei zur intensiven Körperwahrnehmung über körperliche Ausdrucksformen, ermöglichen Körpererfahrung und schaffen Körperbewusstsein, lassen die sportliche Leistungsstärke erfahren.
2. *Gesundheit und Wohlbefinden* realisieren sich über das Erleben von Erholung und Regeneration sowie aufgrund von Fitness; Gesundheitsförderung und Gesundheitsbewusstsein bilden Grundorientierungen.
3. *Ästhetik und Gestaltung* umfassen Chancen für künstlerischen Ausdruck, ästhetisches Bewegungshandeln, musische und sinnlich-emotionale Komponenten, Körperbildung in Ästhetik und körperlicher Stärke, körperliche Darstellung sportlicher Leistung.
4. *Spiel und Freizeitgestaltung* bieten spielerisch-lernende Auseinandersetzung mit Bewegung, Wettbewerbssituationen und Training sowie Ausgleich, Erholung und Zerstreuung;.
5. *Soziale Interaktion und soziales Lernen*: Sport wird zum Mittel von Sozialerziehung durch Kontakt und Kommunikation, Gemeinschaftserleben, Zusammenhalt, Solidarität und Empathie, Verständigung, Fairness und Regelbewusstsein, Kooperation und Teamfähigkeit, soziale Anerkennung sportlicher Leistungen und Ausdrucksformen, Spannungs- und Aggressionsabbau.
6. *Leistungserziehung*: Erfahrungen und Erleben in sportlicher Betätigung ermöglichen grundlegende Leistungserfahrungen, entwickeln Selbstwahrnehmung sportlicher Fähigkeiten und Selbstbewusstsein, eröffnen Grenzerfahrungen, führen zu Könnensbewusstsein und mental zu leistungsorientierten Haltungen, tragen bei zur Selbstbildung und Selbstdarstellung, tragen somit bei zur Leistungserziehung über die Entwicklung von Lernmotivation und ausgeprägtem Leistungsbewusstsein aufgrund sportlichen Könnens und gesundheitlicher Fitness. Bildungstheoretisch gesehen zielt Schulsport daher auf fünf Ebenen von Bildung: sportlich-praktische Fähigkeiten, Bewusstsein und mentale Haltungen,

psycho-soziale Befindlichkeiten und Dispositionen, Erleben und Erfahrungen in Individualität und Gemeinschaft, Bildungswissen über Sport.

Der Schulsport ist im Vergleich zu anderen Fächern mit seinen zwei Säulen (dem verpflichtenden Sportunterricht und dem außerunterrichtlichen Schulsport) außerdem so breit in der Organisation aufgestellt, dass er mit Blick auf den Ganztags eine Art „Kitt der Schulkultur“ (Thiele 2006, 27) bilden kann (vgl. hierzu auch Ausführungen zur „bewegten Schulkultur“ von Hildebrandt-Stramann 2000). Bewegung und Sport tragen nicht nur in hohem Maße zur Rhythmisierung der Lernabläufe bei, sondern durch fächerübergreifende Formen des ‚bewegten Lernens‘ im Unterricht können auch Motivation, Partizipation und das soziale Klima gefördert werden. In der Schule kann sich *Förderung* somit keineswegs auf kognitive Lernbereiche beschränken. Förderung bezieht sich, so Winkler (2008, 176), auf alle Domänen menschlich-personaler Existenz, mithin auf kognitive ebenso wie auf emotional-affektive und motorische Leistungs- und Handlungsfelder, „zumal diese sich gegenseitig beeinflussen“.

Der Sport im Ganztags – der im Schnitt von ganztägiger Betreuung und Bildung liegt – wird nach Neuber (2008b, 184) „sowohl als *Freizeitmedium* mit einem gegenwartsorientierten Entfaltungspotenzial als auch als *Bildungsmedium* mit einem zukunftsorientierten Entwicklungspotenzial“ verstanden. Damit eröffnet er ein neuartiges Lern- und Begegnungsfeld, das weder dem verbindlichen Sportunterricht noch dem freizeitlichen Sportangebot gleichkommt. Die Frage, ob *Bewegung und Sport* ein *Förderbereich* in Ganztagschulen ist, weckt unser Interesse deshalb, weil eine derartige Brille in der schulpädagogischen Perspektive eher nicht angelegt wird. Zwar steht vielfach die Dominanz und Bedeutsamkeit der Bewegungs- und Sportangebote im schulischen Ganztags außer Frage, doch die in der schulpädagogischen Literatur vorgenommenen Funktionszuschreibungen sind noch einmal gesondert zu betrachten: Wenn auch Vieles mit Bewegung und Sport im Ganztags verbunden wird, der ‚Fördergedanke‘ ist es in der Regel eher nicht, dem dabei Aufmerksamkeit zukommt.

## 2. Sportpädagogische Perspektiven

Aus sportpädagogischer Sicht ist in diesem Zusammenhang zu fragen, inwiefern der Förderungsgedanke für den Bereich „Sport und Bewegung“ aufgegriffen werden kann. Geht man davon aus, dass die pädagogischen Ziele und Aufgaben, die für das *Schulfach* „Sport“ formuliert werden, *auch* für die sportbezogene Ganztagsbildung leitend sind, könnten zwei grundsätzliche Stränge der Förderung unterschieden werden. Innerhalb der Richtlinien und Lehrpläne des Fachs Sport in Nordrhein-Westfalen (MSWF 1999) findet man diese Stränge verbunden in dem so genannten *Doppelauftrag*: „Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur *und* Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport“.

Auf der einen Seite gibt es demnach einen relativ „engen“ Bereich der Förderung, wo es vornehmlich um den Erwerb sportspezifischer Kompetenzen – und somit um eine ‚Handlungsfähigkeit *im Sport*‘ – geht. Bei dieser Erziehung *zum Sport* sind jene Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern, die mit dem Begriff der Sportkompetenz erfasst werden können. Gemeint sind dabei jedoch nicht einzig die funktionale Körper-, Motorik- oder Bewegungsschulung. Es geht vielmehr noch um ein umfassendes Wissen und ein kompetentes Agieren innerhalb der gesellschaftlichen Bewegungs- und Sportkultur. Mit einer Erziehung *durch Sport* sind auf der anderen Seite fachlich ‚weitere‘ – auch mit dem Lebenskunstbegriff eingefasste – Förderbereiche des Schulsports angesprochen, wie z.B. Sozialibilität (reflexive Koedukation, interkulturelle Erziehung, Kooperations-, Kommunikationsformen etc.), Werteerziehung (Fairness, Toleranz, Einstellungen) etc., psycho-soziale Bildung (Identität, Selbstkonzept, Wohlbefinden, Motivation etc.), Gesundheitserziehung und Sicherheitserziehung. Zusammenfassen lassen sich diese pädagogischen Zieldimensionen mit der Formel der ‚Handlungsfähigkeit *durch Sport*‘.

Unter *Ganztagsbildung* versteht Laging (2008, 5) demnach die ganztägig arrangierten bewegungsbezogenen Erfahrungen in unterschiedlichen Handlungsräumen der Schule, die das Ziel verfolgen, „Kindern und Jugendlichen Bildungsmöglichkeiten durch und mit Bewegung, Spiel und Sport zu eröffnen“, sie aber auch ‚für‘ die außerschulische Bewegungs- und Sportkultur zu bilden. Mit diesem umfassenden „Förderspektrum“ ist weiterhin zu fragen, ob und wie diese Förderung im Ganztag zu realisieren ist.

Förderung und Aufgabenstunden sollten grundsätzlich an Fachunterricht angekoppelt und von Fachpersonal unterstützt werden, um eine intensivere Begleitung (mit konkreten Diagnosen und Förderplänen) der Lernentwicklung zu ermöglichen. Oftmals bestehen einseitige Förderkonzepte, die besonders Begabte im Blick haben (*Eliteförderung im Sport*) sowie Lernende mit Leistungsschwächen (*Sportförderunterricht bzw. kompensatorischer Schulsport*). Die Diagnostik, sofern sie überhaupt eingesetzt wird, bezieht sich, laut Vollstädt (2009, 26), zu selten auf die „Anbahnung, Begleitung und Evaluation der Lernprozesse aller Lerner durch entwicklungsfördernde Lernarrangements“. Außerdem verengt die schulpädagogische Debatte Diagnosen häufig auf standardisierte Testverfahren, wie sie in der empirischen Bildungsforschung angewendet werden, was dazu führt, dass die grundsätzliche Komplexität von Lebens- und Lernsituationen aus dem Blickfeld gerät (Winkler, 2008, 176). Bei einer effektiven schulischen Förderung muss es vielmehr darum gehen, die individuelle Entwicklung so zu unterstützen, dass Kinder und Jugendliche ihr eigenes Lernen selbstständig planen, gestalten und reflektieren, so dass sie ‚handlungsfähig‘ werden. Die Ganztagschule erhöht die Lernchancen für alle Schülerinnen und Schüler laut Vollstädt (2009, 35) dann, wenn sie ihre zeitlichen und inhaltlichen Möglichkeiten für „differenzierte und vielfältige Lernarrangements“ einsetzt, in denen an Vorwissen angeknüpft werden kann, Erfahrungen

vertieft und Kompetenzen differenziert werden können. Ein breites Spektrum an Bewegungsanreizen, systematisch angelegtes Üben und Trainieren in spezifischen Bereichen sind hier ebenso angesprochen wie eine individuelle Förderung der Schüler unter Berücksichtigung ihres Entwicklungsstandes.

In diesem Rahmen ist vermutlich auch die Grenze, die analytisch zwischen „Förderkonzepten“ und der „Freizeit im Schulleben“ gezogen wird, als fließend zu betrachten. Denn Angebote, die die unterrichtlichen Lernprozesse bereichern, indem sie zusätzliche, aufbauende und neue Lern- und Erfahrungsfelder eröffnen (Holtappels 2005, 16), sind zur Förderung ebenso wichtig wie gezielte Diagnosen und Unterstützungsangebote. Zu den Chancen, die Bewegungsangebote im Ganztagsbeinhalten, zählen demnach auch die sozialisatorischen Prozesse, indem sowohl breite als auch tiefe Einblicke in die Welt des Sports gewonnen werden können und die Heranwachsenden ggf. im familiär- oder selbstorganisierten Alltag kaum zugänglich sind (Neuber 2008b, 184). Gleichwohl klafft zwischen der zugeschriebenen Bedeutung von Bewegung und Sport für das Lernen und die Entwicklung Heranwachsender und ihrer Umsetzung in der Schule zumeist eine erhebliche Lücke. So werden auch die Bewegungsaktivitäten im Ganztagsbetrieb vornehmlich auf die Kooperation mit Sportvereinen beschränkt. Diese repräsentieren in Anbetracht der vielfältigen informellen Sport- und Bewegungsaktivitäten jedoch nur einen Teil der kulturellen Bewegungswelt im Ganztags (s. Laging 2008, 2).

Weil die traditionelle Schul- und Unterrichtsorganisation in der Ganztagschulgestaltung durch Altersmischung, jahrgangs- und fächerübergreifende Projekte, andere Lernorte und die Beteiligung außerschulischer Experten verändert ist, bieten sich hier allerdings erweiterte und neue Möglichkeiten der Förderung im Hinblick auf individuelles, kooperatives, informelles und formelles Lernen. Eine bewegungs- und sportbezogene Förderung muss somit in ein Bildungskonzept eingefügt sein, das die standardisierten Inhalte der Lehrpläne wohl aufgreift, aber auch über sie hinausgeht. Zentral erscheint hierbei die pädagogische Organisation eines „umfassenden Erfahrungs- und Erlebnisfeldes, das den lebensweltlichen Hintergrund von Kindern aufnimmt“ (Winkler 2008, 180) und dem komplexen Prozess sport- und bewegungsbiografischer Entwicklung Rechnung trägt.

### **3. Schulsportentwicklung als Teil von Ganztagschulentwicklung**

Die praktische Seite der Schulsportentwicklung kann in diesem Rahmen an bewährte und etablierte Ansätze und Strategien der Schulentwicklung anknüpfen. Dabei müssen Sport und Bewegung als durchgängiges Strukturmerkmal in schulischer Bildung und Erziehung – über den Sportunterricht hinaus – in der Lernkultur der Schule verankert werden. Eine Lernkultur, die Bewegung und Sport als eine tragende Gestaltungsdimension begreift, umfasst hier folgende Ebenen:



Im *Unterricht* kann Bewegung als durchgängige Komponente im Fachunterricht und für fächerübergreifendes Lernen Eingang finden. Dies betrifft besonders

- Bewegungspausen und -phasen im Unterricht,
- bewegtes Lernen im Unterricht,
- Erschließung außerschulischer Lernorte durch Exkursionen und Erkundungsgänge mit Bewegung und handlungsorientierten Aktivitäten,
- Rhythmisierung der Schultage und der Wochenstruktur mit einem flexiblen Wechsel zwischen Bewegung und Ruhe/Stille, aktivem Handeln und konzentrierter Lernerbeit, Lernen und Spiel,
- sportbezogene Projekte und Wissensbestände in verschiedenen Fächern.

Im *Fachunterricht des Schulsports* selbst erscheinen folgende Bereiche als relevant:

- umfassende Bewegungs- und Theoriekomponenten zur Herausbildung praktischer Fähigkeiten, von Wissen und Haltungen, Erfahren und Erleben sportlicher Aktivität,
- gezielte Sportförderung für alle Lernenden bezüglich besonderer Begabungen, Talente und Lernprobleme,
- jahrgangs- und schulübergreifende Sport-AGs und Sportübungsgruppen.

*Ergänzende Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten:* Die außerunterrichtliche Lernkultur im Schulleben bietet weitergehende Lerngelegenheiten und Erfahrungsfelder wie

- Arbeitsgemeinschaften und Kurse (z.B. in verschiedenen Sportarten oder zu speziellen Funktionsbereichen wie Gesundheitssport),
- Schulprojekte (z.B. Schulzirkus, Tanz, Musical) und Schulleitbilder (z.B. gute gesunde Schule, gewaltfreie Schule, Bewegte Schule),
- Aktive oder Bewegte Pause mit Bewegungsgelegenheiten, Räumen und Geräten zur Bewegung (z.B. bewegte Spiele, Sinnespfade zur Wahrnehmungsförderung),
- Sporttage, -fahrten, -feste und -wettkämpfe.

Schulsportentwicklung muss zugleich – gerade im Rahmen der Ganztagserschulung – die zur Realisierung erforderlichen *schulorganisatorischen* Voraussetzungen in den Blick nehmen. Dazu gehören 1. Räume und Materialien, 2. Kooperation und Vernetzung sowie 3. konzeptionelle Programmentwicklung.

- 1) Die räumliche und materielle Ausstattung der Schule erfordert neben Sportplatz und -halle weitere Räume und Geräte für Bewegungsaktivitäten auf dem Schulgelände (z.B. Ballspiel- und Toberäume, Klettergeräte und Laufräume). Auch Flure und Flächen innerhalb des Gebäudes können durch Schüler, Lehrer und Eltern bewegungsanregender gestaltet werden. Nicht zuletzt bedarf es einer Grunderweiterung des Materialangebots für den Sport, was wiederum deutlich auf den Aspekt notwendiger und zumeist begrenzter finanzieller Kapazitäten verweist.
- 2) Die Implementation und sinnvolle Verzahnung der verschiedenen Bewegungsangebote schulischer Lernkultur und der Ganztagsgestaltung erfordert eine

systematische Kooperation zwischen den verschiedenen Professionen. Nicht nur schulische Lehrkräfte müssen verstärkt auf Jahrgangs- und Klassenebene zusammenarbeiten, sondern die verschiedenen „Systeme“ Schule, Sportvereine und Institutionen der Jugend- und Kulturarbeit müssen lernen, sich in einem Kooperationsverbund kontinuierlich zu verständigen.<sup>1</sup> Nur dann kann dem Anspruch gerecht werden, die verschiedenen formellen, nichtformellen und informellen Sportangebote in inhaltlicher Ergänzung, pädagogischer Stimmigkeit und Förderungsqualität zu realisieren (Naul 2006, 3; Neuber 2008a, 272). Netzwerkbildungen werden zur Entwicklung und Umsetzung solcher Ansätze nicht nur eine sinnvolle, sondern notwendige Strategie sein.

- 3) Der Bereich Bewegung und Sport muss Bestandteil des ganztägigen Bildungskonzeptes sein und im Rahmen der Schulprogrammarbeit bzw. der Entwicklung des Ganztagskonzepts einen Baustein bilden. Weiterhin muss das zusätzliche Sportangebot in einem konzeptionellen Zusammenhang zum Fachunterricht bzw. dem schulinternen Lehrplan stehen. Bei der systematischen Entwicklung eines *schulspezifischen Konzepts* für Bewegung, Spiel und Sport gilt es, Brücken zwischen Schulexternen und den im schulischen Sport handelnden Personen und Gremien (Fachkonferenz Sport, Lehrerkonferenz, Schulleitung) aufzubauen (LSB/Sportjugend 2008, 5). In diesem Aufgabenfeld können und sollten Sportlehrkräfte – trotz ungünstiger struktureller Bedingungen – eine Moderationsfunktion übernehmen, um die Qualität einer sportbezogenen Förderung im Ganztag zu sichern (Neuber & Schmidt-Millard 2006).

Fern ab von diesen Visionen zeigt die schulische Realität jedoch eher ein Bild unsystematischer und vielleicht sogar zufälliger Ganztagsgestaltung, wobei dies nicht einzig auf das Fach bezogen ist. Mit einem Blick auf die parallelen Tendenzen bildungsinstitutioneller Ökonomisierung kann die bislang vorherrschende Fragmentierung von Lernkultur, individueller Förderung und Betreuung in der schulischen Organisation dennoch nicht überraschen. Eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung im Ganztag scheint ebenso wie das gemeinsam erarbeitete „pädagogische“ Konzept eher Mangelware zu sein. Vornehmlich aufgrund mangelnder Kooperationsstrukturen existieren der vormittägliche Unterricht, das Schulleben und die nachmittägliche Betreuung unabhängig voneinander, was die Gefahr einer Separierung und Zementierung additiver Strukturen der Lernkultur erhöht (Behr et al. 2005, 51). Zu konstatieren ist aber auch, dass mit Blick auf Schul- und Schulsportentwicklungsprozesse vermutlich ein gewisser Experimentierraum und Zeit benötigt wird, um in der Schulkultur derart komplexe Organisationsstrukturen systematisch zu implementieren und zu verstetigen.

#### 4. Ausgewählte Forschungsbefunde

Bislang liegen nur wenige Forschungsergebnisse zu Sport und Bewegung in Ganztagschulen vor. Aus aktuellen Studien greifen wir zentrale Befunde heraus:

Die bundesweite Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) bestätigt die hohe Bedeutung der Sport- und Bewegungsangebote (s. Holtappels 2007 und Sonderauswertung für diesen Beitrag): Fast alle (rund 95 %) der untersuchten Primar- und Sekundarschulen boten in 2005 regelmäßig als bewegungsbezogene Elemente ausgewiesene Angebote an (s. Holtappels et al. 2007, 190 ff.), zwei Jahre später sind es über 97 %. Drei Viertel der Ganztagschulen haben ein solches Angebot mindestens zwei- bis dreimal pro Woche. Kein anderes Lern- und Freizeitangebot kommt auf so hohe Angebotsquoten. Nicht eingerechnet sind hier Fördermaßnahmen und fächerübergreifende Projekte mit eventuellen Bewegungsanteilen.

Der Stellenwert von Bewegung und Sport wird in der Begleitforschung zur offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen ebenso deutlich wie die damit verbundene Verantwortung für Qualitätsentwicklung des Bereichs (s. Behr u.a. 2007, 15); 74 % der Schulleitungen gaben bei der Rangliste der konzeptionellen Schwerpunkte für die außerunterrichtlichen Angebote neben den Hausaufgaben die Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote als besonders wichtig an. Hierbei werden auch die Förderbedarfe der Kinder berücksichtigt und mit einer Angabe von 41 % der befragten Schulen diejenigen mit motorischen Problemen fokussiert, ein weiterer Beleg für die besondere konzeptionelle Akzentuierung des Schwerpunkts (ebd., 17).

In StEG (s. Rollett 2007, 299 f.) äußerten die Schulleitungen über Sportangebote die höchste Zufriedenheit mit der Angebotsrealisierung (2007 sehr zufrieden 41 %, zufrieden 55 %) unter allen Angebotsformen; ähnlicher Befund bei Behr u.a. 2007, 21 ff.). Vor Beginn des Ganztagsbetriebs hatte ein sportliches Angebot aber bereits die Hälfte der Schulen. 9 % wünschten 2005 die Einführung eines bzw. weiterer Angebote, 2007 waren es bereits 48 %. Zugleich wird deutlich, dass Bewegung, Spiel und Sport als „Medium einer innovativen Unterrichts- und Schulgestaltung“ (Stibbe 2006, 49) dienen kann. So haben fast alle Schulen (davon 75 % wöchentlich) ein innovatives Bewegungsangebot und gut die Hälfte (davon 17 % wöchentlich) auch Angebote zu Geschicklichkeit und Darstellungskunst (Akrobatik- bzw. Zirkusprojekte).

In der Mehrheit arbeiten Schulen mit freien Anbietern zusammen (64 %), wobei die größte Gruppe die Sportvereine bilden (26 % aller Kooperationspartner) und auch unter den kommerziellen Anbietern dominieren neben Musikschulen die sportbezogenen Anbieter (vgl. Arnold 2007, 88 ff.). Bei den Angeboten von außerschulischen Kooperations- und Angebotspartnern steht Sport an erster Stelle (ebd., 103 sowie Behr u.a. 2007, 31). Bei den außerschulischen stehen die Sportorganisationen an erster Stelle (ebd., 31). Die Angebote im Bereich Bewegung,

Spiel und Sport durch Sportorganisationen dominieren (s. Beher u.a. 2005, 50) und stehen auch bei Eltern mit 72 % hoch im Kurs (ebd., 47).

Dabei zeigt sich, dass Sportaktivitäten außerhalb der Schule für Schülerinnen und Schüler eine große Bedeutung haben (s. Züchner 2007, 336). Allerdings haben 22 % der Eltern jener Kinder, die vorher Angebote der Sportvereine nutzten, das Kind mit dem Besuch der Ganztagschule von bisherigen Aktivitäten im Sportverein abgemeldet (ebd., 345), gleichwohl profitieren außerschulische Anbieter nach eigenen Angaben von der breiten Adressatengruppe im Ganzttag durch Teilnehmergeinnung.

In der qualitativen Studie von Laging u.a. (2005) zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule werden entsprechende Implementationsformen untersucht. Laging u.a. (2005) legen hierbei drei Argumentationsfiguren für die Bedeutung von Bewegung und Sport in der ganztägigen Schule zugrunde: a) Kompensation von Bewegungsdefiziten, b) Erziehung zum und durch Sport sowie c) Bildung im Schulsport. Je nachdem werden wohl auch die Inhalte, die Methoden und die Funktionen dieser Aktivitäten unterschiedlich in die je individuelle Schulkultur eingebunden und mit Facetten des Schulsports verbunden. Damit entscheidet sich, inwieweit sich tragfähige und fundierte Konzepte und Modelle im schulpraktischen Feld der Ganztagsentwicklung herauskristallisieren. Inwieweit Sport- und Bewegungsangebote aber dezidiert zu Fördermaßnahmen bzw. zur Begabungs- und Talentförderung dienen oder eher klassisch dem Vereinssportangebot entlehnt oder lediglich als Spiel und Kompensation gestaltet werden, geht aus vorliegenden Forschungen bisher nicht hervor.

## 5. Ausblick

Für die Schulorganisation der Ganztagschule kann der Schulsport am ehesten im Rahmen systematischer Entwicklungsprogramme und Schulkonzepte entwickelt werden:

1. Sport und Bewegung müssen eine programmatische Säule des Bildungskonzeptes einer Schule und damit Bestandteil ihrer Lern- und Erziehungskultur bilden. In einem pädagogischen Schulkonzept sollte Sport als umfassender Bildungs- und Erziehungskomponente entsprechende Bedeutung zukommen. Die Basis für die systematische und durchgängige Verankerung von Bewegungserziehung in der Schule könnte am ehesten von grundlegenden Schulkonzepten ausgehen: Gesundheitsförderung und Konzepte der gesunden Schule (z.B. psychomotorische Förderung, mentale Haltungen und Lebensweisen) sowie Konzeptionen der Öffnung der Schule bieten einen theoretisch-konzeptionellen Entwicklungsrahmen für entsprechende Gestaltungsansätze und die Kooperation mit Sportvereinen und außerschulischen Trägern.

2. Sport und Bewegung müssen im Schulprogramm als systematisches Schulentwicklungsinstrument jeder Schule Gewicht erhalten, sollten in Zielformulierungen des Leitbilds vorkommen und einen Entwicklungsschwerpunkt bilden, mit entsprechenden Ansätzen und Maßnahmen, deren Umsetzung und Qualität per Evaluation zu überprüfen sind.
3. Für eine zielbezogene Entwicklung des Feldes Sport und Bewegung sind Fortbildungsbausteine erforderlich, vor allem
  - a) fachliche Schulsportentwicklung unter Einbeziehung von Förderkonzepten und Projektentwicklung,
  - b) Unterrichtsentwicklung unter Einbezug der Bewegungskomponenten und
  - c) schulinterne Fortbildung zur Konzept- und Schulprogrammentwicklung.
4. In der Phase der Entwicklung von Ganztagsschulen sind zudem Unterstützungssysteme für Schulen erforderlich: Beratung und Begleitung, sportpädagogische Konzepte für den Ganztagsbetrieb, Entwicklung von Handreichungen und Materialien zu konkreten Angebotsformen.

Es gibt begründete Anhaltspunkte dafür, genauer zu untersuchen, ob nicht gerade auch ein Fach wie der Sport für die Schulkulturentwicklung und die Verbindung von Unterricht und Ganztagsgestaltung besondere Potentiale bereitstellt. Zudem wäre zu avisieren, eine sinnvolle Brücke zwischen dem fachlichen und schulischen Bildungsauftrag aufzubauen, auch im Ganztagsbereich. Aufgrund der immensen Bedeutung von Sport und Bewegung liegen hier besondere Herausforderungen (s. auch Neuber 2008a, 268 f.): Bei struktureller Verankerung des pädagogischen Potentials von Bewegung und Sport in der Ganztagsschule bieten sich damit auch Chancen für die Schulsportentwicklung insgesamt.

### Anmerkung

- 1 Die konkrete Kooperation zwischen Schule und Sportvereinen innerhalb des Ganztags differenziert Laging (2007, 55 ff.) nach drei Modellen (additiv-dual, komplementär und inklusiv), die im Grunde unterschiedlich starke Integrationsstufen des organisierten Sports in die Schulentwicklung beschreiben und demnach eine mehr oder minder abgestimmte pädagogisch-didaktische Förderqualität bereitstellen.

### Literatur

- Arnold, Bettina 2007: Öffnung von Ganztagsschule. In: Hans Günter Holtappels/Eckhard Klieme/Thomas Rauschenbach/Ludwig Stecher (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG), (S. 86-105). Weinheim und München.
- Behr, Karin/Haenisch, Hans/Hermens, Claudia/Liebig, Reinhard/Nordt, Gabriele/Schulz, Uwe 2005: Die offene Ganztagsschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2006 – Schulk Kooperationen (S. 44-53). Schwalbach/Ts.
- Behr, Karin/Haenisch, Hans/Hermens, Claudia/Nordt, Gabriele/Prein, Gerald/Schulz,

- Uwe 2007: Die offene Ganzttagsschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim/München.
- Grupe, Ommo 1982: Bewegung, Spiel und Leistung im Sport. Grundthemen der Sportanthropologie. Schorndorf.
- Hildebrandt-Stramm, Reiner 2000: Bewegte Schulkultur. Schulentwicklung in Bewegung. Butzbach-Griedel.
- Holtappels, Heinz Günter 2005: Ganzttagsschulen entwickeln und gestalten – Zielorientierungen und Gestaltungsansätze. In: Katrin Höhmann/Heinz Günter Holtappels/Ilse Kamski/Thomas Schnetzer (Hrsg.): Entwicklung und Organisation von Ganzttagsschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele (S. 7-44). Dortmund.
- Holtappels, Heinz Günter 2007: Angebotsstruktur, Schülerbeteiligung und Ausbaugrad ganztägiger Schulen. In: Heinz Günter Holtappels u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 186-206
- Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.) 2007: Ganzttagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen“ (StEG). Weinheim u. München.
- Laging, Rolf 2007: Ganzttagsschule bewegt mitgestalten – Möglichkeiten der Mitwirkung außerschulischer Partner. In: Bernd Seibel (Hrsg.): Bewegung, Spiel und Sport in der Ganzttagsschule (S. 47-66). Dokumentation eines Symposiums an der Südbadischen Sportschule Steinbach. Hofmann.
- Laging, Rolf 2008: Bewegung und Sport – Zur integrativen Bedeutung von Bewegungsaktivitäten im Ganzttag. Zugriff am: 02.04.2008 unter: <http://www.uni-marburg.de/fb21/ifsm/ganzttagsschule/vortraege/bewegung-sport-ganzttag>
- Laging, Rolf/Hildebrandt-Stramm, Reiner/Teuber, Jürgen 2005: Forschungsantrag zum Thema: Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganzttagsschule. Info-Fassung, Oktober 2005 (eingereicht beim BMBF zur länderübergreifenden Begleitforschung Ganzttagsschule, gefördert durch das Investitionsprogramm Zukunft in Bildung und Betreuung (IZBB)).
- Landessportbund/Sportjugend NRW (Hrsg.) 2008: Qualitätsmanual Bewegung, Spiel und Sport. Arbeitshilfe für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Sportorganisation und ihre Partner im offenen Ganzttag. Duisburg.
- MSWF 1999: Richtlinien und Lehrpläne für das Fach Sport in der Grundschule NRW. Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen.
- Naul, Roland 2006: Sozialpädagogische und sportpädagogische Professionen im Ganzttag: Qualitätskriterien und Fortbildungsbausteine für Angebote mit Bewegung, Spiel und Sport. Expertise für das BLK-Verbundprojekt „Lernen für den GanztTag“. Duisburg/Essen.
- Neuber, Nils 2008a: Ganzttagsschule – Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote in Kooperation von schulischen und außerschulischen Partnern. In: Harald Lange/Silke Sinning (Hrsg.): Handbuch Sportdidaktik (S. 260-275). Balingen.
- Neuber, Nils 2008b: Zwischen Betreuung und Bildung – Bewegung, Spiel und Sport in der Offenen Ganzttagsschule. In sportunterricht 57 (6), S. 180-185.
- Neuber, Nils/Schmidt-Millard, Torsten 2006: Sport in der Ganzttagsschule. In: sportpädagogik (5), S. 4-15.
- Rollett, Wolfram 2007: Schulzufriedenheit und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb und deren Bedingungen. In: H.G. Holtappels u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 283-312.
- Schierz, Matthias 1997: Pädagogische Schulreform – Hoffnungsträger oder Schreckensvision des Schulsports? In: körpererziehung 5, S. 163-167.
- Stibbe, Günter 2006: Ganzttagsschule mit Programm – oder: Auf dem Weg zur Bewegungsraumschule. In: sportpädagogik, 31 (5), S. 48-50
- Thiele, Jörg 2006: Das Schulsportportrait als Instrument der Schulsportentwicklung? In: Albrecht Hummel/Matthias Schierz (Hrsg.): Studien zur Schulsportentwicklung in Deutschland (S. 23-40). Hofmann.

- Vollstädt, Witlof 2009: Individuelle Förderung in der Ganztagsschule: Qualitätsansprüche und Möglichkeiten. In: Stefan Appel/Harald Ludwig/Ulrich Rother/Georg Rutz (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule. Leben – Lernen – Leisten (S. 24-37). Schwalbach/Ts.
- Winkler, Michael 2008: Förderung. In: Thomas Coelen/Hans-Uwe Otto (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch (S. 173-186). Wiesbaden.
- Züchner, Ivo 2007: Ganztagsschule und die Freizeit von Kindern und Jugendlichen. In: Heinz Günter Holtappels/Eckard Klieme/Thomas Rauschenbach/Ludwig Stecher (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG), (S. 333-352). Weinheim und München.

Ulrike Popp

## Vielfältig fördern und fordern durch soziales Lernen

Soziales Lernen ist als Bildungsanliegen in vielerlei Hinsicht mit dem Ausbau und der Entwicklung von Ganztagschulen verknüpft. Eine „Lebensschule ganzheitlicher Art“ wird für notwendig erachtet. Schüler(innen) wünschen sich anregungsreiche Sozialbeziehungen, Gemeinschaftsbewusstsein, Gruppengefühl und emotionale Geborgenheit, und als Ziele der Ganztagschule werden soziale Erziehung und selbstständiges Lernen gefordert (vgl. Appel 2008, 61 ff.). In einem die Stärken und Herausforderungen von Ganztagschulen thematisierenden Beitrag bilanziert Franz Prüß, dass „neben kognitiven Lernprozessen vor allem auch *soziales* Lernen ermöglicht werden“ (Prüß 2008, 37) sollte. Um die potenzielle Reichweite sozialer Lernprozesse aufzuzeigen, möchte ich einige theoretische Hintergründe und Implikationen herausarbeiten, aus denen ersichtlich wird, dass soziales Lernen und kognitive Lernprozesse einander nicht ausschließen. Vielmehr basiert soziales Lernen im weitesten Sinne auf Konzepten der Anerkennung, hat etwas mit sozialer und emotionaler Intelligenz zu tun und kann zu einer vielfältigen Förderung und Forderung der intellektuellen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler(innen) beitragen. Insbesondere an Ganztagschulen besteht die Chance, dass Ansätze sozialen Lernens nicht nur „mitlaufen“, sondern – reflektiert und bewusst eingesetzt – zur Initiierung von Bildungsprozessen genutzt werden. Im Folgenden soll es nicht um organisatorische Bedingungen und die praktische Umsetzbarkeit sozialen Lernens gehen, auch nicht um konkrete schulische Programme und Konzepte, denn dazu gibt es bereits ausgearbeitete Vorschläge (vgl. z.B. Kaeding 2008, Kiper/Mischke 2008, Rohlf s. u. a. 2008). Stefan Appel fordert, die Forschung über Ganztagschule müsste sich neben schul- und sozialpädagogischen Erkenntnissen u. a. auch mit Befunden aus Psychologie und Hirnforschung befassen (vgl. Appel 2008, 68). Kenntnisse über Genese und Hintergründe sozialen Lernens sind meines Erachtens unerlässlich, um eine nachhaltige, vielseitige und vielfältige Förderung der Persönlichkeiten von Schüler(innen) zu ermöglichen, die deren kognitive, moralische und emotionale Dispositionen zu stärken imstande ist. Dafür greife ich auf das Anerkennungstheorem, auf psychologische Befunde der intellektuellen Entwicklung sowie auf Annahmen der multiplen Intelligenzen zurück und versuche, deren Relevanz für eine vielfältige Förderung und Forderung schulbezogenen sozialen Lernens zu zeigen.



## 1. Soziales Lernen und soziale Kompetenzen in ganztägigen Schulen

Soziales Lernen betrifft die Gesellschaft oder Gemeinschaft – das Lernen mit sich und anderen. In allen sozialen Kontexten, in denen das Individuum Erfahrungen mit anderen Menschen macht, in Gruppen lebt und lernt, findet soziales Lernen statt. In der Schule – ob Halb- oder Ganztagschule – sind soziale Lernprozesse demnach gar nicht zu vermeiden. Diese Lernprozesse führen jedoch nicht zwangsläufig zu prosozialem Verhalten; vielmehr werden auch aggressive Reaktionsmuster sozial erlernt, über Interaktionen vermittelt und durch entsprechende „Vorbilder“ – seien diese personeller, medialer oder fiktiver Art – unterstützt. Daneben können „Anerkennungsdefizite“ Ursache für abweichendes und unsoziales Handeln sein.

In der Ganztagschule ist soziales Lernen in einem gesellschaftlich-normativen Sinne ein wichtiges Bildungsziel. Mit Hilfe von Konzepten und Projekten der Gesundheitserziehung, Persönlichkeitsbildung und Selbststärkung, mit interkultureller Bildung, Friedenserziehung, geschlechterbewusster Erziehung oder auch Konfliktmanagement, Sucht- und Gewaltprävention sollen selbst- und gemeinschaftsschädigenden Entwicklungen entgegengewirkt werden. Schulbezogenes soziales Lernen umfasst zum einen die Ebene der Vermittlung gesellschaftlich relevanter Normen und tradierter Werte. Kinder und Jugendliche benötigen Kenntnisse darüber, wie die Gesellschaft, der sie angehören, „funktioniert“, und sie sollten zu kritischer Mündigkeit, zu Demokratiefähigkeit und zu einer selbstbewussten kompetenten Teilhabe befähigt werden. Auf einer gruppenbezogenen Ebene werden Schüler(innen) mit dem Sachverhalt vertraut gemacht, dass es soziale Zugehörigkeiten mit unterschiedlichen Interessen, Perspektiven und mit ungleich verteilter Definitions- und Entscheidungsmacht gibt. Das Erlernen eines respektvollen, toleranten Umgangs mit Minderheiten, Andersdenkenden oder mit beeinträchtigten Menschen sowie die Fähigkeit zum gewaltfreien Konfliktmanagement, die Stärkung kommunikativer Kompetenzen und die Befähigung zu Teamarbeit, sind in diesem Kontext wichtige inhaltliche Bereiche sozialen Lernens an Schulen. Soziales Lernen ist jedoch auch für Persönlichkeitsbildung und Persönlichkeitsstärkung unerlässlich. Heranwachsende sollten sich selbst als liebenswert und wertvoll ansehen, Vertrauen in ihre Fähigkeiten erlangen, soziale Beziehungen aufnehmen und Freundschaften schließen können. Wenn Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit erhalten, ihren Mitschülern zu helfen, Funktionen in der Lerngruppe zu übernehmen, mit eigenen Ideen die Gruppenarbeit zu bereichern, soziale Regeln zu erfassen und die Verantwortung für schulbezogene „Produkte“ zu tragen, dann sind dies wichtige Elemente sozialen Lernens auf der Ebene der individuellen Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Popp 2009).

Soziales Lernen ist ein öffentlich proklamiertes, bedeutsames Bildungsanliegen an Allgemein- und Berufsbildenden Schulen (vgl. BM:UKK 2008). Mit entsprechenden Konzepten sollen bei den Lernenden „soziale Kompetenzen“ erzeugt werden, die den

Status einer „Schlüsselqualifikation“ besitzen (vgl. Kanning 2005). Soziale Kompetenz ist ein Sammelbegriff für unterschiedliche Wissensbestandteile, Fertigkeiten und Fähigkeiten, der in Verwandtschaft mit Begriffen von emotionaler, sozialer und interpersonaler Intelligenz steht (vgl. Kanning 2002, 156). Die Bildung positiver Beziehungen zu Altersgleichen, Selbstbeherrschung, die Fähigkeit, Lehrkräften zuhören und sie um Hilfe bitten zu können, sowie die Initiierung von Gesprächen und Freundschaften, sind in diesem Kontext vor allem für Kinder und Jugendliche wichtige soziale Kompetenzen (vgl. Jerusalem/Klein-Heßling 2002, 164 f.). Um zu einer präziseren begrifflichen Beschreibung für die schulpädagogische Praxis zu kommen, unterscheiden Uwe Bittlingmeier u.a. (vgl. 2008, 21 f.) vier Dimensionen sozialer Kompetenzen, die unterschiedliche Handlungsebenen betreffen: Auf der *sozialkognitiven* Dimension sind Sensibilität und Verständnis für Situationen, Empathie und eine weit reichende Erfassung des sozialen Handlungskontextes als Fähigkeit angesprochen. Bei der *sozialmoralisch-kognitiven* Dimension handelt es sich um Rollenübernahme sowie die Fähigkeit, Interaktionen mit Normen in Beziehung setzen und bewerten zu können. Mit der *interaktiven* und *reflexiven* Dimension sind kommunikative Kompetenzen des Individuums gemeint sowie die Fähigkeit des kritischen Hinterfragens. Ein sozial kompetenter Mensch besitzt emotionale Intelligenz, soziale Intelligenz und soziale Fertigkeiten (vgl. Kanning 2005, 12 f.). Bei den beschriebenen Bestandteilen sozialer Kompetenzen handelt es sich offenbar um intellektuelle Fähigkeiten, die im schulischen Kontext erfahren, vermittelt und erlernt werden sollten. Unerlässliche Voraussetzung für eine entsprechende Förderung und Forderung sind Lehrkräfte, die soziale und emotionale Fähigkeiten ihrer Schüler(innen) wahrnehmen können.

## 2. Fördern und Fordern durch soziales Lernen

Der schulische Erziehungs- und Bildungsanspruch besteht unter der Prämisse der Chancengerechtigkeit darin, alle Schüler(innen) ihren Anlagen entsprechend zu optimalen Leistungen zu führen – auch in Hinblick auf soziale Kompetenzen und die Ausbildung sozialer und emotionaler Intelligenz. Fördern und Fordern sind keine Gegensätze: Etymologisch bedeutet Fördern „Vorwärtsbringen“, weiter nach vorn bringen, unterstützen oder auch protegieren. In diesem Sinne benötigen *alle* Kinder und Jugendlichen fördernde, anregende Lern- und Sozialumwelten, die ihre Motivation und Neugier wecken und sie in kognitiver, emotionaler, sozialer und künstlerischer Hinsicht weiterbringen. Es ist demnach falsch, mit Förderung ausschließlich an leistungsschwache, sozial benachteiligte, verhaltens- und lern- und verhaltensbeeinträchtigte Kinder, an die PISA-Risikojugendlichen oder die sozialen Problemgruppen und die „Beseitigung“ von deren Defiziten denken. Fordern sollte als Herausforderung verstanden werden – gemäß der etymologischen Wortbedeutung als „Herauskommen“, „Hervorkommen“, „Einfordern“ von Vorhandenem.

Fordern bedeutet demnach nicht, noch mehr Stoff, noch mehr Leistung(sdruck), noch mehr in Prüfungssituationen reproduzierbares Wissen zu fordern. Fordern heißt vielmehr, dass über besondere Begabungen und Fähigkeiten hinaus auch eine intrinsische Lernmotivation „herauskommt“, dass Schule individualisierte Angebote zur Verfügung stellt, die Schüler(innen) herausfordern, mit denen sie sich intensiv und konzentriert auseinandersetzen können, um zu Autonomie und Selbstbewusstsein zu gelangen. Alle Kinder und Jugendlichen brauchen fördernde und fordernde Maßnahmen. Das gilt auch für Angebote sozialen Lernens, die sich durch alle Aktivitäten des Schulalltags ziehen und Schüler vielseitig fördern und fordern sollten – unabhängig vom fächerbezogenen Leistungsstand (vgl. Popp/Tischler 2007). Förderung und Forderung ist auch der Tatsache geschuldet, dass alle Schüler ein Recht darauf haben, die eigenen Stärken und Fähigkeiten hervorbringen, artikulieren und entwickeln zu dürfen. Sie sollten in ihrem spezifischen Persönlichkeits- und Begabungsprofil erkannt und anerkannt werden.

Gerade Ganztagsschulen haben durch ihre zeitlichen Ressourcen mehr Möglichkeiten, Schüler in umfassenderen Lern- und Erfahrungsprozessen zu unterstützen. Das Zeitargument wird immer gerne angeführt, um gegenüber traditionellen Halbtagschulen auf die besseren Bildungschancen und Leistungsmöglichkeiten der Ganztagsschule zu verweisen. Aber damit allein ist es noch nicht getan. Soziales Lernen sollte an ganztägigen Schulformen nicht auf singuläre Programme und Konzepte beschränkt bleiben, die im Anlassfall für eine konkrete Intervention oder als „Feuerwehr“ zum Einsatz kommen. Wenn soziales Lernen bei Schülerinnen und Schülern zu dauerhaften Dispositionen und nicht nur kurzfristig gezeigten Haltungen oder Attitüden führen soll, müssen Förderungs- und Forderungsanstrengungen dahinterstehen, die vielfältige intellektuelle und moralische Komponenten ansprechen. Die Entwicklung von Mündigkeit ist an gelingende Identitätsbildung gebunden, und diese wiederum benötigt Selbstvertrauen durch die Erfahrung von emotionaler Zuwendung und Anerkennung durch orientierende Erwachsene (vgl. Henkenborg 2007, 122 ff.). Es geht darum, in der Schule einen grundlegenden Konsens über den Umgang mit Anerkennung und Wertschätzung zu finden.

## *2.1 Anerkennung und Wertschätzung*

Ganztägige Schulen beanspruchen mehr „Lebenszeit“ von Lernenden und Lehrenden als Halbtagschulen. Der besondere Reiz der Arbeit an Ganztagsschulen besteht für Lehrkräfte in der Möglichkeit, ihre Schülerinnen und Schüler persönlicher kennen zu lernen und eine nicht nur auf Unterrichtsstoff und Lernen basierende Beziehung aufzubauen. Das ganzheitlichere Verhältnis hat – den Einschätzungen von Lehrkräften zufolge – nicht nur positive Wirkungen auf die Situation des Unterrichts, sondern die Kinder geben viel der erfahrenen Zuwendung zurück (vgl. Popp 2008). Damit dieser Prozess gelingt, bedarf es vor allem in der Ganztagsschule,

als zentralem sozialen Aufenthaltsort von Kindern und Lehrkräften, einer Kultur des Respekts, der Wertschätzung und Anerkennung als bewusste pädagogische Entscheidung und gewollte Basis sozialen Lernens.

Für die Kenntnis der Hintergründe von Respekt, Anerkennung und Wertschätzung ist es wichtig, sich ihrer sozialphilosophischen Tradition zu vergewissern. Für Axel Honneth ist Anerkennung mehr als eine kognitive Überzeugung, vielmehr handelt es sich bei der Normalform der alltäglichen Anerkennung „um den Ausdruck einer Wertschätzung menschlicher Personen, die wir mit der Einübung in unsere Lebensform früh erlernen“ (Honneth 2001, 160). Dabei werden zwei Schichten der Anerkennung unterschieden: Die kognitive Seite bezieht sich auf die Wertschätzung einer Person, eines autonomen Selbst aufgrund der Tatsache des Menschseins, während die handlungspraktische Seite der Anerkennung meint, dass man sich Menschen in einer normativ geregelten Weise gegenüber verhält. Kinder und Jugendliche, denen diese fundamentale soziale Reziprozität fehlt, die vielmehr im Sozialisationsprozess Missachtung erfahren mussten, zeigen Defizite in diesem elementaren Anerkennungsverhalten und im Respekt. Honneth spricht hier von einer „moralzerstörenden Kraft“, die u.a. zu Rassismus und Gewalt führen kann (vgl. ebenda, 161 ff.). Menschen sind konstitutionell von Erfahrungen der Anerkennung abhängig; bleiben diese aus, würde eine Lücke in der Persönlichkeit aufreißen. Die Erfahrung von Missachtung geht immer mit affektiven Empfindungen einher, „die dem Einzelnen prinzipiell offenbaren können, daß ihm bestimmte Formen der Anerkennung sozial vorenthalten werden“ (Honneth 1992, 220).

Die Schule als Institution der Selektion, Defizitorientierung und Konkurrenz schafft viele Situationen des Scheiterns, der Demütigung und des versagten Respekts (vgl. Kaiser 2008), der ausbleibenden Anerkennung der Person und vorenthaltenen Wertschätzung von Leistungen, die von Schüler(innen) jenseits des Geforderten erbracht werden. Annedore Prengel führt aus, dass es auf allen Beziehungsebenen im schulischen Kontext zu Problemen bei mangelnder Anerkennung kommt und fordert Anerkennung als Grundlage pädagogischen Handelns (vgl. Prengel 2008, 33 f.). Heiner Ullrich unterscheidet für den Umgang der Lehrkräfte ihren Schüler(innen) gegenüber drei Formen der Anerkennung. *Emotionale Anerkennung* meint eine zugewandte, freundlich interessierte Offenheit und unterstützende Haltung mit dem Ziel, das Zutrauen der Heranwachsenden ihren eigenen Fähigkeiten gegenüber zu stärken. Die *moralische Anerkennung* basiert auf Zuweisung und Sicherung gleicher Behandlung und Mitwirkungschancen mit dem Ziel, alle Schüler gleichermaßen zu beteiligen und zu beachten. Die *individuelle Anerkennung* fokussiert die Wertschätzung der konkreten Person in ihrer Eigentümlichkeit mit der Intention, etwaige Interessen und wenig beachtete Fähigkeiten zu erkennen und im Unterricht zur Geltung zu bringen (vgl. Ullrich 2003, 172). Gemeinsam mit sozialer Wertschätzung und Respekt sollte Anerkennung auch Fundament sozialen Lernens sein. Es gilt, dies bei Schüler(innen) zu fördern und von ihnen zu fordern.

## *2.2 Fordern und Fördern vielfältiger intellektueller Fähigkeiten*

Interesse und Motivation sind unerlässliche Faktoren für das Lernen generell – für soziales Lernen dürften positive Erfahrungen mit anderen Menschen sowie der Wunsch, mehr über andere Menschen wissen zu wollen, zur Motivation beitragen. Neben den schon genannten Implikationen von Wertschätzung und Anerkennung stellen die Befunde der Intelligenz- und Persönlichkeitsforschung eine wichtige Basis und Begründung für schulbezogene Förderungsbemühungen dar. Intelligenz beschränkt sich nicht nur auf gute schulische und akademische Leistungen oder hohe IQ-Werte, sondern es wird neben der kognitiven Intelligenz eine emotionale, soziale und praktische Intelligenz angenommen, und für den schulischen Kontext ganz besonders interessant ist die Theorie der Multiplen Intelligenzen.

Während mit sozialer Kompetenz situationsbezogene Fähigkeiten angesprochen sind, handelt es sich bei der sozialen und emotionalen Intelligenz um übergeordnete, kontextunabhängige Basisfertigkeiten. Bereits 1920 postulierte Edward L. Thorndike neben der akademischen Intelligenz die soziale Intelligenz als Befähigung, in menschlichen Beziehungen klug handeln zu können (vgl. Wittmann 2005, 66). Soziale Intelligenz ist ein Leistungskonstrukt, das zusammen mit abstrakter, verbaler und praktischer Intelligenz als eigenständige intellektuelle Fähigkeit angesehen wird. In einer etwas genaueren Definition wird soziale Intelligenz mit der Fähigkeit assoziiert, andere Menschen verstehen, mit ihnen interagieren und umgehen zu können. Soziale Intelligenz umfasst auch die Fähigkeit, Gefühle, Bedürfnisse und Absichten von anderen korrekt wahrzunehmen und hierbei Rollen- und Perspektivenwechsel zu vollziehen. In einem weiter gefassten Verständnis wird soziale Intelligenz als Fähigkeit beschrieben, alltägliche Probleme zu lösen und gesetzte Ziele zu erreichen (vgl. Weber/Westmeyer 2001, 252 f.), und gilt damit als wichtiger Faktor für eine erfolgreiche Lebensführung. Seit einigen Jahren fällt soziale Intelligenz auch unter Bezeichnungen wie soziales Wissen, soziale Leistung, soziale Fertigkeiten oder soziale Kompetenz – mit einer stärkeren Betonung der kognitiven Komponenten (vgl. Austin/Saklofske 2006, 118 f.).

Das Konzept der emotionalen Intelligenz geht auf Peter Salovey & John Mayer zurück und enthält diverse Teilfähigkeiten in Wahrnehmung von, Umgang mit und adäquatem Verhalten auf Emotionen. Fähigkeiten wie Selbstmotivation, Unterdrückung von Handlungsimpulsen, Stimmungsregulierung, Stressmanagement, Wahrnehmung von Emotionen und Empathie weisen damit Parallelen zur sozialen Intelligenz auf (vgl. Neubauer/Freudenthaler 2001, 207; Wittmann 2005, 67; Austin/Saklofske 2006, 118). Ein emotional intelligenter Mensch ist in der Lage, sich selbst motivieren, sich in andere hineinversetzen, konstruktiv mit eigenen Stimmungen umgehen, Gratifikationen hinausschieben und hoffen zu können. Kinder könnten „die wichtigsten emotionalen Kompetenzen tatsächlich erlernen und Fortschritte in ihnen machen (...) sofern wir uns die Mühe machen,

sie darin zu unterweisen“ (Goleman 1996, 55) – hier wird für die Ganztagschule ein enormes Förderungs- und Forderungspotenzial erkennbar.

Gegenstand der von Howard Gardner entwickelten Theorie der multiplen Intelligenzen ist der Intellekt, „der menschliche Geist in seinen kognitiven Aspekten“ (Gardner 2002, 110). Unter Intelligenz wird ein biopsychologisches Potenzial des Menschen verstanden, bestimmte Informationen auf eine bestimmte Art zu verarbeiten (ebd., 116). Gardner versteht sein Modell auch als Kritik gegen verkürzte Intelligenzkonstrukte, gegen die vorherrschenden am IQ orientierten Intelligenzverfahren sowie die an Schulen auffindbare Dominanz der logisch-mathematischen und sprachlichen Intelligenz (vgl. Tischler 2007, 119). Er identifizierte in den 1980er Jahren zunächst sieben Intelligenzen: die linguistische, musikalische, logisch-mathematische, räumliche, körperlich-kinästhetische, intrapersonale und interpersonale Intelligenz, denen er ein Jahrzehnt später die naturalistische und spirituelle Intelligenz hinzufügte. Für soziales Lernen von Bedeutung sind die beiden personalen Intelligenzen: Die Kernkapazität der intrapersonalen Intelligenz besteht im Zugang zum eigenen Gefühlsleben und die der interpersonalen Intelligenz in der Fähigkeit, Unterscheidungen zwischen Individuen vorzunehmen. Gardner sieht die Erscheinungsformen der personalen Intelligenz als sehr vielfältig und im Wesentlichen kulturabhängig an, denn das Wissen um sich selbst ergibt sich aus der Konfrontation mit anderen (vgl. Gardner 1991, 219 f.; Tischler 2007, 120 ff.).

Moralische Urteilsfähigkeit, Perspektivübernahme und Empathie sind eng miteinander verbundene kognitive Fähigkeiten. Die von Jean Piaget entwickelten Erkenntnisse über die Stufen der Kognitionen und Intelligenzentwicklung sind gleichzeitig für die Niveaus der moralischen Urteilsfähigkeit relevant (vgl. Piaget 1983; Colby/Kohlberg 1978). Auch Robert L. Selman behauptete einen theoretischen und empirischen Zusammenhang zwischen sozialer Perspektivübernahmefähigkeit und dem Niveau moralischer Urteilsfähigkeit (vgl. 1984). Selbst wenn die Fähigkeit zur Abstraktion und Generalisierung von Perspektiven erst dem Jugendalter zugesprochen wird, zeigen neuere Studien, das Regelbewusstsein und Selbstverpflichtung schon bei Kindern im Alter von acht bis zehn Jahren vorhanden sind (vgl. Bettmer 2008, 176).

### **3. Wie Ganztagschulen soziale Fähigkeiten noch bewusster fördern können**

Die angesprochenen Intelligenzen werden in ihrer begrifflichen Verwendung und Tragweite als „Intelligenz“ wohl immer ein wenig umstritten bleiben, da es sich um Konzepte handelt, die auf der Grenze zwischen Kognition und Emotion, in gewissem Sinne „brückenschlagende Konstrukte“ sind. Die besondere Herausforderung besteht darin, dass diese „neuen“ Intelligenzen eine Erweiterung des Blicks auf Begabung und Befähigung haben können und damit eine Diskussion darüber

anzuregen vermögen, was mit „intelligentem“ Verhalten gemeint sein könnte (vgl. Austin/Saklofske 2006, 134). Für die pädagogische Arbeit an Ganztagschulen bleibt festzuhalten, dass allen Intelligenzen und Teilfähigkeiten eine Sensibilität entgegengebracht werden sollte, denn Schüler(innen) weisen diesbezüglich ein sehr unterschiedliches und unverwechselbares „Mischungsverhältnis“ auf. Festzuhalten bleibt, dass Kinder und Jugendliche durch gezielte soziale Lernprozesse auch in ihren intellektuellen personalen Fertigkeiten gefördert werden. Eine stärkere Konzentration auf soziales Lernen in der Schule bedeutet nicht, dass die fachabhängige Leistungsentwicklung dadurch negativ beeinflusst wird. Ganz im Gegenteil: Zur Stärkung des Selbst und der Selbstwirksamkeit stellen eigene Erfolgserfahrungen eine wichtige Quelle dar. Für die Ganztagschule bedeuten diese Erkenntnisse, Lernsituationen so zu gestalten, dass Schüler(innen) sich aufgrund des eigenen Verhaltens als kompetent erleben können (vgl. Jerusalem/Klein-Heßling 2002, 170). Programme für emotionale Erziehung verbessern, den Ausführungen von Goleman zufolge, die akademischen und fachbezogenen schulischen Leistungen, denn die trainierten emotionalen Fähigkeiten, wie etwa mit Aufregung und Prüfungsangst fertig zu werden, zuhören und sich konzentrieren zu können, die Übernahme von Verantwortung für das Produkt der eigenen Arbeit, helfen bei den fachbezogenen Leistungsanforderungen (vgl. Golemann 1996, 354 ff.).

Es mag zu weit gegriffen sein, die Behauptung aufzustellen, dass durch das Ansprechen der bei Kindern besonders gut entwickelten Intelligenz auch andere Intelligenzleistungen gefördert werden. Jedoch gehen die pädagogischen Implikationen Gardners Theorie sehr wohl in die Richtung, „das intellektuelle Profil eines Menschen (oder seine Neigungen) im frühen Kindesalter zu identifizieren und entsprechend die Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten zu verbessern“ (Gardner 1991, 22). Schule sollte die Verschiedenheit der geistigen Ausstattung von Schüler(innen) respektieren, die Lehrpläne und Beurteilungen im Licht der Vielfalt gestalten (Gardner 2002, 113). Gardner hegt zumindest Hoffnungen, dass bei anregendem und reichhaltigem Lernangebot so genannte „Markierungen“ als Zeichen einer Begabung freigelegt und von erwachsenen Experten erkannt werden können. Es sollte möglichst früh darum gehen, dem Individuum zu helfen „in den Bereichen fortzuschreiten, für die es begabt ist, und ihm zugleich die Gelegenheit zu bieten, seine intellektuelle Ausstattung aufzubessern, wo sie vergleichsweise bescheiden erscheint“ (vgl. Gardner 1991, 346). Es spricht demnach nichts dagegen, dass Schüler(innen) durch soziale Lernprozesse an Ganztagschulen eine Stärkung ihrer personalen Fähigkeiten erfahren und damit die Chance haben, in anderen Leistungsbereichen kompetenter zu werden.

Kinder und Jugendliche sollten gerade an Ganztagschulen – in Kenntnis und Respekt ihrer intellektuellen Fähigkeiten – dort abgeholt werden, wo sie stehen, und weitergefordert und gefördert werden. Dazu bedarf es offener, wertschätzender und achtender Lehrkräfte mit einem reflektierten professionellen Selbstverständ-



nis als Erziehende und Lernbegleitende. Um emotionale und soziale Stärken der Schüler(innen) erkennen zu können, ist zum einen diagnostische Kompetenz vonnöten, die durch Kenntnis der Hintergründe sozialen Lernens fundiert werden kann. Zum anderen sind vielfältige Interaktionssituationen erforderlich, nicht nur die einseitige, asymmetrische Kommunikation des Unterrichtes in Halbtagschulen. In gelenkter und ungelenkter Freizeit, beim Mittagessen oder bei offenen Förderangeboten haben Kinder mehr Chancen, ihre Potentiale zu zeigen und Lehrkräfte mehr Möglichkeiten, diese wahrzunehmen. Davon auszugehen ist, dass die Ganztagschule ihr vielfältiges Förderungspotential beim sozialen Lernen noch nicht ausgeschöpft hat.

### *Literatur*

- Appel, Stefan 2009: Erfahrungen aus der Schulentwicklung. Betrachtungen aus der Sicht der Praxis. In: Prüß, Franz u.a. (Hrsg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim/München, S. 59-68.
- Austin, Elizabeth J./Saklofske, Donald H. 2006: Viel zu viele Intelligenzen? Über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen sozialer, praktischer und emotionaler Intelligenz. In: Schulze, Ralf/Freund, P. Alexander/Roberts, Richard D. (Hrsg.): Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch. Göttingen u.a. 2006, S. 117-137.
- Bettmer, Franz 2009: Partizipation und Anerkennung. Voraussetzungen einer demokratischen Öffnung der Schule aus Sicht der Wissenschaft. In: Prüß, Franz u.a. (Hrsg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim/München, S. 171-182.
- Bittlngmayer, Uwe u.a. 2008: Soziales Lernen und Lernen des Sozialen. Milieuspezifische Bildungsaussichten und soziale Kompetenzen in der Ganztagschule. In: Verbundprojekt Bremen: Lernen für den GanzTag. Bielefeld/Bremen.
- BM:UKK 2008: Soziales Lernen ([http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/soziales\\_lernen.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/soziales_lernen.xml)) vom 2.2.2009.
- Colby, Anne/Kohlberg, Lawrence 1978: Das moralische Urteil. Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz. In: Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VII, Piaget und die Folgen. Zürich, S. 348-365.
- Gardner, Howard 1991: Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart.
- Gardner, Howard 2002: Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart.
- Honneth, Axel 1992: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.
- Honneth, Axel 2001: Rassismus als Wahrnehmungsdeformation. In: Neue Rundschau, 112. Jg., Heft 3, S. 159-165.
- Henkenborg, Peter 2007: Politische Bildung für die Demokratie: Demokratie-lernen als Kultur der Anerkennung. In: Hafenecker, Benno u.a. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts., S. 106-131.
- Jerusalem, Matthias/Klein-Heßling, Johannes 2002: Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. In: Zeitschrift für Psychologie, 113. Jg., Heft 4, S. 164-174.



- Kaeding, Peer 2008: Schüler übernehmen Verantwortung. In: Pädagogik, 60. Jg., Heft 12, S. 14-17.
- Kaiser, Ingrid 2008: Demütigung als Machtmittel. Respektlosigkeit von Lehrern und ihre Folgen. In: Pädagogik, 60. Jg., Heft 2, S. 18-21.
- Kanning, Uwe Peter 2002: Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. In: Zeitschrift für Psychologie, 113. Jg., Heft 4, S. 154-163.
- Kanning, Uwe Peter 2005: Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Förderung, Göttingen.
- Kiper, Hanna/Mischke, Wolfgang 2008: Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart.
- Neubauer, Aljoscha C./Freudenthaler, Heribert H. 2001: Emotionale Intelligenz. In: Stern, Elisabeth/Guthke, Jürgen (Hrsg.): Perspektiven der Intelligenzforschung. Lengerich u.a., S. 205-232.
- Piaget, Jean 1983: Das moralische Urteil beim Kinde (Originalausgabe 1932). Stuttgart.
- Popp, Ulrike 2008: Lehrkräfte in schulischer Tagesbetreuung. Zur Diversität der Bildungs- und Erziehungsarbeit an den Schulnachmittagen. Klagensfurt: unveröffentlichter Abschlussbericht, S. 1-68.
- Popp, Ulrike 2009: Soziales Lernen als Herausforderung in der Ganztagsschule. In: Die Ganztagsschule, 49. Jg., Heft 1, S. 5-23.
- Popp, Ulrike/Tischler, Kornelia (Hrsg.) 2007: Fördern und Fordern an Schulen. München/Wien.
- Prenzel, Annedore 2008: Anerkennung als Kategorie pädagogischen Handelns. In: Pädagogik, 60. Jg., Heft 2, S. 32-35.
- Prüß, Franz 2009: Ganztägige Bildung und ihre Bedeutung für Entwicklungsprozesse. In: Prüß, Franz u.a. (Hrsg.): Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim/München, S. 33-58.
- Rohlf, Carsten u.a. (Hrsg.) 2008: Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden.
- Selman, Robert L. 1984: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt/M.
- Tischler, Kornelia 2007: Multiple Intelligenzen im Unterricht an Volksschulen. In: Popp, Ulrike/Tischler, Kornelia (Hrsg.): Fördern und Fordern an Schulen, München/Wien, S. 119-132.
- Ullrich, Heiner 2003: Sachanspruch und personale Anerkennung. Ein Vorschlag, Unterrichtsqualität zu bestimmen. In: Neue Sammlung, 43. Jg., Heft 1, S. 163-177.
- Weber, Hannelore/Westmeyer, Hans 2001: Die Inflation der Intelligenzen. In: Stern, Elisabeth/Guthke, Jürgen (Hrsg.): Perspektiven der Intelligenzforschung. Lengerich u.a., S. 251-266.
- Wittmann, Simone 2005: Das Konzept Soziale Kompetenz. In: Vriedns, Noortje/Margraf, Jürgen (Hrsg.): Soziale Kompetenz, Soziale Unsicherheit, Soziale Phobie (3. Aufl.), Hohengehren, S. 55-70.

## Praxis



*Lars Gillessen*

## **Medienerziehung – Wege zu mehr Schülerkompetenz**

Wer immer sich heute mit der Entwicklung der Mediennutzung in Schulen pädagogisch auseinandersetzt, dem offenbart sich auf den ersten Blick ein breites, bisweilen euphorisches Bild der Zustimmung der meisten Beteiligten. So loben beispielsweise Lehrer einen Wechsel der Schulen von den herkömmlichen Kreidetafeln hin zu multimedial nutzbaren Whiteboards: „Das erhöht die Aufmerksamkeit der Schüler.“ Diese stimmen zu: „Der Unterricht ist lebendiger geworden [und] in den Stunden, in denen die Whiteboards genutzt werden, passt man besser auf“ (net-tribune 2009). Die Bereitschaft der Schüler sich auf den Lernstoff einzulassen, scheint durch den Einsatz multimedialer Lernumgebungen somit steigerungsfähig. Solche Feststellungen sind nicht neu und wurden bereits in zahlreichen empirischen Untersuchungen verifiziert. In ihrer Konsequenz führen sie in den Schulen häufig zu ausstattungsbezogenen Modernisierungsmaßnahmen (wie z.B. die oben genannte Abkehr von Kreidetafeln zugunsten einer flächendeckenden Ausstattung der Klassenräume mit Whiteboards). Die Eltern erkennen derart zukunftsorientierte Bemühungen der Kultuspolitik in der Hoffnung an, dass ihre Kinder dadurch kompetent und erfolgreich den künftigen Erfordernissen von Alltag und Beruf begegnen können. Wie schon beim Internet erhalten auf diese Weise immer wieder neue Medien Einzug in die Schulen, der Umgang mit ihnen wird curricular manifestiert und in Bildungsstandards implementiert. Die Schule des Jahres 2010 zeigt sich demzufolge als eine in hohem Maß medial geprägte Bildungsinstitution, die sich mit immer vielfältigeren medialen Möglichkeiten auseinandersetzen muss. Es stellt sich daher aus pädagogischer Sicht die Frage, wie diese Anforderungen bewältigt werden können.

### **1. Mediennutzung im Schulalltag**

Unterricht baut auf die Vielfalt einsetzbarer Medien. Denn schulisches Lernen ist ein methodisch geschickt arrangiertes und damit auch immer medial vermitteltes Angebot an Erfahrungsgelegenheiten, die den Schülern eine relativ überdauernde Veränderung ihres Verhaltens oder ihrer Verhaltensmöglichkeiten ermöglichen. Die nicht mehr allzu neuen Medien wie Computer und Internet tragen ihren Teil dazu bei – gewollt oder ungewollt. In zahlreiche Projektinitiativen wird der Medieneinsatz im Hinblick auf schulisches Lernen konzeptionalisiert, obgleich dabei nicht immer

klar ist, wie mit den außerschulischen Medienbeschäftigungen und -erfahrungen der Schüler umgegangen werden kann oder soll. Beispiel „Mobiltelefon“: Für die 12- bis 19-Jährigen in Deutschland hat das Handy die höchste Alltagsrelevanz im täglichen Umgang mit Medien (Feierabend/Rathgeb 2008, 12). Mehr als 95 % von ihnen besitzen ein Mobiltelefon und nutzen es täglich (ebd., 8). In der Schule ist die Nutzung des Handys hingegen meist strikt reglementiert. Dies reicht vom vollständigen Nutzungsverbot im Bereich der Schule und des Schulgeländes über vorgegebene Nutzungszeiträume (z.B. nur in den Pausen) bis hin zu bestimmten Nutzungsarealen (z.B. eine einsehbare Zone auf dem Pausenhof). Der Konsum gewaltverherrlichender und entwürdigender Musik, Bilder oder Videos mutet gefährlich an. Schüler sollen vor ihm selbst und damit seinen möglichen Folgen (z.B. aggressives Verhalten in Folge von Nachahmungsversuchen) bewahrt werden. Nur selten wird das Mobiltelefon selbst zum Unterrichtsgegenstand. Vereinzelt greifen Lehrkräfte diesbezügliche Nutzungsgewohnheiten der Schüler pädagogisch auf und operationalisieren sie als Ideen für Lernprozesse (z.B. im Fach Kunst mit dem Handy auf Fotosafari gehen und den Stadtteil erkunden).

## 2. Probleme der Medienerziehung

In der pädagogischen Praxis offenbart sich die Medienerziehung als ein problematisches Aufgabenfeld, das stark von den Einstellungen der Lehrpersonen zu dem jeweiligen Medium bestimmt wird (Gillessen 2008b). Sie bewegt sich in einem ständigen Abwägen der Vor- und Nachteile des jeweiligen Mediums für die Erarbeitung des anstehenden Lernstoffs und orientiert sich dabei an den verschiedenen Handlungsfeldern und damit Dimensionen von Medienkompetenz.

Im pädagogischen Alltag erschwert die Fülle unterschiedlicher Differenzierungsversuche von Medienkompetenz die Auswahl eines passenden Ansatzes für die erfolgreiche Medienerziehung im Unterricht (vgl. Herzig 2009). Sowohl bei formalen Strukturierungsversuchen (beispielsweise in Form schulischer Medienkonzepte) als auch stärker intuitiv geprägten Vorgehensweisen zur Kompetenzerarbeitung steht die Handlungsorientierung im Zentrum der Bemühungen. Die Mediennutzung und die aktive Medienarbeit im Sinne der Mediengestaltung bilden die aktuelle Basis solcher Unterrichtseinsätze. Ausgehend von diesen beiden eher praktisch ausgerichteten Ansatzpunkten sollen die Schüler meist in einem zweiten, vertiefenden Schritt eine bewusstere Mediennutzung sowie Fähigkeiten zur Medienanalyse und Medienkritik entwickeln.

Häufig erlahmt die Kompetenzentwicklung allerdings schon nach dem ersten Schritt. Unsicherheit bei der didaktisch-methodischen Einbindung neuer Medien in den Schulalltag sowie mangelnde Einarbeitungs-, Vorbereitungs- oder Unterrichtszeit seitens der Lehrkräfte können Hinderungsgründe sein (z.B. Auswahl von Lernsoftware, Diagnose von Lernvoraussetzungen, passende Lernarrangements

Abbildung: Ausdifferenzierungen von Medienkompetenz

Aufenanger (1997)	Baacke (1998)	Groebe (2002)	Kübler (1999)	Tulodziecki (1998)
Kognitive Dimensionen	Medienkunde	Medienwissen/ Medialitätsbewusstsein	Kognitive Fähigkeiten	Medienangebote auswählen und nutzen
Moralische Dimensionen	Medienkritik	Medienspezifische Rezeptionsmuster	Analytische und evaluative Fähigkeiten	Beiträge gestalten und verbreiten
Soziale Dimensionen	Mediennutzung	Medienbezogene Genussfähigkeit	Sozial reflexive Fähigkeiten	Mediengestaltung verstehen und bewerten
Affektive Dimensionen	Mediengestaltung	Medienbezogene Kritikfähigkeit	Handlungsorientierte Fähigkeiten	Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten
Ästhetische Dimensionen		Selektion/Kombination von Mediennutzung		
Handlungsdimensionen		Partizipationsmuster		
		Anschlusskommunikationen		

nach: Gapski 2006, 17, zitiert nach Wagner 2006

finden, anregungsreiche Lernumgebung für Schülerinnen und Schüler schaffen). Ebenso kann Desinteresse an der vertiefenden Auseinandersetzung mit Medien seitens der Jugendlichen, die für sie zumeist weniger Gegenstand kritischer Nachfragen sind, sondern dem Zeitvertreib dienen, zur Barriere für die Kompetenzentwicklung werden. Insbesondere dann, wenn die Lehrperson ein für den Schüler vorwiegend durch Genuss besetztes Unterhaltungsmedium plötzlich in einen Unterrichtsgegenstand verwandelt, um ihn überdies noch kritisch zu beäugen. Diese vermeintliche „Entweihung“ eines lustvoll besetzten Freizeitgegenstandes in Form einer Versachlichung kann beim Schüler auf Widerstand stoßen und damit letztlich die Kompetenzentwicklung auf technische Fertigkeiten im Umgang mit alltäglichen Medien indirekt beschränken.

Beispiel „Online-Communities“: Als den wichtigsten Grund für die Nutzung von Online-Communities nennen Jugendliche das Thema „Freunde“ in all seinen Erscheinungsbildern: „Alle Freunde sind auch dort eingetragen, man kann Freunde (wieder) finden und neue kennenlernen, man kann mit Freunden in Kontakt bleiben oder treten, sich schreiben und austauschen. Ein weiterer wichtiger Aspekt sind Fotos, denn der Austausch und die Kontaktaufnahme finden natürlich auch auf der bildlichen Ebene statt. Man präsentiert sich selbst und schaut, wie die anderen sich

darstellen, Bilder gemeinsamer Aktivitäten halten das Erlebte fest und zeigen denen, die nicht dabei waren, was sie versäumt haben“ (Feierabend/Rathgeb 2008, 55). Würde Unterricht nun versuchen, mit sachlichen Leitmotiven in diesen sensiblen Spielraum der Jugendlichen einzudringen, um beispielsweise die Handlungsmuster zu thematisieren und diese anschließend kritisch zu prüfen, könnte deren Prozess des Sich-selbst-Finden-Müssens, Sich-ständig-neu-Definierens, Positionierens und Ausprobierens auf die Probe gestellt werden und im ungünstigen Fall bei den Jugendlichen die Abwehr der pädagogischen Bemühungen zur Folge haben.

An diesem Beispiel wird der Zwiespalt deutlich: Einerseits will Unterricht Jugendliche in Bezug auf Medien explizit zu kritikfähigen Menschen erziehen. Andererseits können schulische Bemühungen, diesen Anspruch auf rationale Weise zu verwirklichen, durch die emotionale Bindung der Schüler an die Medien zu Fall kommen.

### 3. Medienerziehung neu organisieren

Entgegen dem Trend einer bereitwilligen Bejahung der Technologisierung des gesellschaftlichen Lebensalltags haben Autoren wie Postman (2006a, 2006b, Postman/Richter 1998), Stoll (2002) oder Weizenbaum (2001, Weizenbaum/Wendt 2006) die Technikgläubigkeit und Reizüberflutung der Menschen durch die Medien kritisiert. Demzufolge übertrifft bei einer Vielzahl von Einwohnern westlicher Industrienationen der Wunsch nach Zerstreuung und Ablenkung durch Medien die Sorge vor dem Verlust der Kritikfähigkeit und geistigen Freiheit. Diese These ist reichlich provokativ und empirisch nicht geprüft. Dennoch schärft sie in Anbetracht der rasanten Dominanz elektronischer und meist digitaler Medien im alltäglichen Gebrauch der Jugendlichen den Blick für das Wesentliche: Wie muss eine Medienerziehung zukünftig gestaltet werden, damit auch Schüler, die sich nicht zu einer derart hohen Medienkompetenz erziehen lassen, die sie befähigt Manipulationen zu durchschauen oder sich abzugrenzen, eine Chance haben, Selbstständigkeit im Umgang mit Medien zu entwickeln? Wie kann Schule und Unterricht alle Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung derart unterstützen, dass sie den selbstbewussten Umgang mit Medien, die Fähigkeit zur Kritik sowie die Angstfreiheit, mit Medien umzugehen, lernen? Mediennutzung im Fachunterricht allein reicht dazu nicht aus.

Empirische Studien belegen diese Einsicht. So decken von Davier/Senkbeil (2001) auf, dass sich Intensivnutzer in ihrem Nutzungsverhalten kaum durch schulische Medienarbeit beeinflussen lassen. Ebenso zeigt Prenzel (2003) im Rahmen eines Modellvorhabens des Projekts SEMIK, dass ein Teil der dort untersuchten Schüler „sehr stark vom mediengestützten Fachunterricht profitiert, während ein anderer Teil durch die ‚Doppelbelastung‘ fachlicher Inhalt und Medienbeherrschung überfordert zu sein scheint“. Es wird herausgestellt, „[...] dass ein nicht unerheblicher

Anteil von Schülern (ca. 20 Prozent) [...] kaum relevante Kompetenzen in Bezug auf den Computer erwirbt und diesem Medium relativ interesselos gegenübersteht. In einem Lernexperiment konnte zudem gezeigt werden, dass diese hinsichtlich des Rechners unerfahrenen und uninteressierten Schüler beim Lernen mit computergestützten Lernumgebungen erhebliche Schwierigkeiten haben und sich kaum Fachwissen aneignen. Aus diesen Ergebnissen ist die Schlussfolgerung zu ziehen, dass der Computereinsatz im Fachunterricht kaum ausreichend erscheint, um eine kompetente Mediennutzung aller Schüler sicherzustellen“ (ebd.).

Es wird deutlich, dass Medienkompetenz in seiner gesamten, oben dargestellten Konzeption für den herkömmlichen Unterricht aktuell nur schwer und selten vollständig umsetzbar ist. Das gibt Anlass, diese Konzeption didaktisch zu überarbeiten und der Medienerziehung im Unterrichtsaltag deutlich mehr Zeit einzuräumen.

Insofern man davon ausgeht, dass sich die Schule in den Dienst dessen zu stellen hat, was die Schüler brauchen und Schüler das, was sie tun, lernen müssen verantwortlich zu tun, muss Medienerziehung als ein zentrales Ziel pädagogischer Praxis curricular etabliert werden – über die Integration in die traditionellen Fächer hinaus in Form eines eigenständigen Unterrichtsfachs. Gerade angesichts der zunehmenden Durchdringung des Lebensalltags mit einer Vielzahl von Medienerfahrungen scheint dies bedeutungsvoller denn je.

Lukesch (1997, zitiert nach Kandler 2004) formuliert fünf umfassende Aufgabenfelder der Medienerziehung, die helfen können, die bisherige Sichtweise medienpädagogischer Praxis im oben genannten Sinn zu verändern. Sie können als Basis zukünftiger medienbezogener Bemühungen in der Schule dienen, die mit praktischen Erfahrungen der Schüler aus den Unterrichtsfächern vernetzt werden:

1. Bewusste Mediennutzung unter Abwägung von Handlungsalternativen
  - a. Bewusste Mediennutzung
  - b. Gratifikation des Medienkonsums
  - c. Berücksichtigung von Freizeitalternativen
2. Medienanalyse und Medienkritik
  - a. Erkennen filmspezifischer Gestaltungsweisen
  - b. Reflektiertes Verstehen von Filminhalten
  - c. Kritische Einschätzung von Filmbotschaften
3. Mediengestaltung (aktive Medienarbeit)
  - a. Gestaltung von Medienerlebnissen
  - b. Eigene Produktion von Medien
  - c. Persiflage auf einen Film bzw. auf eine Werbung entwickeln
4. Aufarbeiten von Medienwirkungen
  - a. Auseinandersetzung mit medienbedingten Emotionen
  - b. Medienvermittelte Vorstellungen über die Realität analysieren
  - c. Medienvermittelte Verhaltensorientierungen analysieren

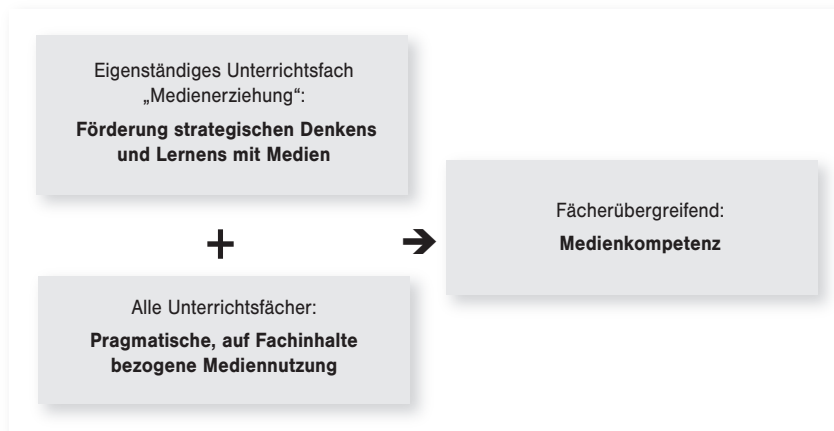


#### 5. Indirekte Maßnahmen zur Unterstützung der Medienerziehung

- a. Förderung von Prosozialität
- b. Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit

Um der Medienerziehung den Platz zu geben, die sie im Unterricht braucht um intensiv wirksam zu werden, erscheint die Einführung eines neuen, eigenständigen Unterrichtsfachs hilfreich, das sich gezielt der Medienerziehung der Kinder und Jugendlichen widmet. Seine Hauptaufgabe wäre es, die Schüler frühzeitig in der Entwicklung einer bewussten und selbstständigen Mediennutzung unter Abwägung von Handlungsalternativen aktiv zu unterstützen und zu einem sozioethisch reflektierten Gebrauch anzuleiten. Dabei sollte ausdrücklich auch der persönliche Medienkonsum thematisiert und Ursachen für einen hohen Medienkonsum reflektiert werden (z.B. Langeweile, Einsamkeit, Mangel an Spielkameraden, Suche nach Macht und Überlegenheit, nach Sieger-Identifikation, Männlichkeitsstereotypen etc.; vgl. Kandler 2004, 17). Außerschulische Experten könnten unterschiedliche Aspekte von Medien praxisnah darstellen und zur Beratung bei Problemen wie Onlinesucht eingeladen werden.

Medienkompetenz als Summe von Medienerziehung und Mediennutzung



#### 4. Strategisches Denken und Lernen mit Medien entwickeln

Die herkömmlichen Fächer könnten sich wie bisher und in der oben dargestellten Weise auf die pragmatisch angemessene Nutzung von Medien konzentrieren, würden jedoch durch ein eigenständiges Unterrichtsfach „Medienerziehung“ in der Förderung strategischen Denkens und Lernens mit Medien unterstützt und damit gleichzeitig von dieser Aufgabe entlastet werden. Schüler könnten beispielsweise mithilfe eines gezielten Medienstrategietrainings lernen, ihr Lernen selbst zu

regulieren und dadurch Selbstständigkeit bei der Auswahl sowie im Umgang mit Medien entwickeln.

Der Hintergrund dieser Überlegung ist u.a. die Hypothese, dass das kompetente Verfügen von Schülern über ein Handlungsnetz wirksamer Lernstrategien „als Königsweg zur Entwicklung des selbstregulierten Lernens“ (Messner 2004, 8) gilt. Mit Hinblick auf eine wirksame, schulisch unmittelbar anwendbare Förderpraxis versprechen insbesondere die nachfolgenden Bedingungen Erfolg für die Selbstregulation des Lernens (vgl. ebd.; s. Brunstein/Spörer 2001, 45 ff.) und sind damit von grundlegender Bedeutung für ein sukzessives Medienstrategietraining im Unterricht:

- Förderung strategischen Denkens und Lernens so früh wie möglich (schon in der Grundschule)
- Konzentration auf wenige Lernstrategien für spezifische, fächerübergreifende Aufgabenstellungen
- nicht nur Vermittlung von Lernstrategiewissen, sondern konkrete Einübung der Lernstrategien
- Anleitung und Vormachen durch den Lehrer sowie begleitende Reflexion
- Motivation und Lernbereitschaft
- Lehrer-Schüler-Interaktionen und Schülerkooperationen
- „Überwachung“ (Monitoring) des Lernprozesses
- Systematischer Einsatz unter variierenden Bedingungen mit dem Ziel des Transfers der Lernstrategien

Die Wirksamkeit dieses Ansatzes resultiert aus den wechselseitig möglichen Beziehungen des lernstrategisch ausgerichteten Fachs Medienerziehung und der pragmatisch orientierten Nutzung von Medien in allen Fächern. Der Lerner kann medienorientiertes Strategiewissen und -können, das er unter den oben genannten Bedingungen im kognitiven, motivationalen wie metakognitiven Funktionsbereich erworben hat (vgl. Brunstein/Spörer 2001), fortwährend in verschiedenen Anwendungsbezügen durcharbeiten. Auf diese Weise festigt er konzeptuelles und prozedurales Strategiewissen, lernt mit störenden Einflüssen umzugehen (volitionaler Aspekt) und dabei seine Motivation aufrechtzuerhalten sowie sein Denken und Handeln mit Medien zu planen, zu kontrollieren („monitoring“) und es zu evaluieren (bewerten und korrigieren).

Der in diesem Sinn selbstregulierte Umgang mit Medien beschreibt die Zieldimension des vorliegenden Ansatzes.

## 5. Das medienpädagogische Potential der Ganztagschule

Im Zentrum zukünftiger medienpädagogischer Bemühungen stünden demnach die beiden Aufgaben, Lernende sowohl strategisch bei der Auswahl und im Umgang mit Medien zu unterstützen (eher fächerübergreifend) als auch ihnen Anwendungs-

möglichkeiten zum Transfer und damit zum Durcharbeiten ihrer individuellen Strategieerfahrungen zu bieten (eher fachbezogen). Dies bezieht die bewusste Entscheidung der Schülerinnen und Schüler für oder gegen die Nutzung eines Mediums mit ein. Der maßgebliche Aspekt ist die Fähigkeit, die Medienauswahl unter dem Einbezug von Handlungsalternativen begründen zu können. Dies rückt in Anbetracht einer zunehmenden medialen Vielfalt sowie einer Fülle kaum überschaubarer und schwer voneinander abzugrenzenden Wissensangebote im Internet ins Zentrum einer zukünftigen Medienerziehung (vgl. Gillessen 2008a).

Der Ganztagsschulbetrieb bietet durch seine erweiterten räumlichen und zeitlichen Handlungsspielräume ideale Voraussetzungen für die schulische Realisierung eines solchen Wechselspiels von strategisch orientierter Medienerziehung und anwendungsbezogener Mediennutzung. Durch ihre offenen Unterrichtsformen, ihre Projekt- und Themenorientierung sowie ihre Verbindung von Unterricht und Freizeit können die Ganztagsschulen Gelegenheiten der individuellen Förderung der Kinder und neue Formen des Lernens geben, die besonders für den Medieneinsatz geeignet sind (Grafe/Herzig 2006). Beispielsweise lassen sich durch die flexiblere Unterrichtsorganisation leichter Lerneinheiten bewerkstelligen, die Arbeitsphasen mit neuen Medien integrieren (Herzig 2009).

Freie Lernorte wie Schülerbibliotheken oder Lernateliers ermöglichen konkrete Lernerfahrungen, indem sie das selbstregulierte Lernen der Schülerinnen und Schüler mit Medien herausfordern. Das erwähnte Lernatelier unterstützt in seiner Konzeption als freie Lernlandschaft beispielsweise das projektartige Lernen der Schüler, indem es die Arbeit an mehreren Lernstationen mit unterschiedlicher Technik und Methodik zulässt. „Individuen, Miniteams und größere Gruppen [können] sowohl arbeitsteilig als auch arbeitsgleich tätig sein und gleichsam im konzertierten Prozessverfahren dem Endprodukt entgegensteuern“ (Appel 2006, 17). Auf diese Weise wird nicht nur das medienbezogene Lernen, sondern das fächerübergreifende und lebensbezogene Lernen gefördert, was zum Beispiel mit Blick auf die Durchdringung des Wissens im Internet von grundlegender Bedeutung ist. Denn das Internet verlangt aufgrund seiner Wissensstruktur von den Nutzern, interdisziplinäre Wissensbezüge herzustellen (Gillessen 2008a).

## 6. Zusammenfassung

Um in der Schule Medien und Pädagogik in Einklang zu bringen, ist es zum einen notwendig, dass Schule ihren Schülern vielfältige Gelegenheiten für selbstständige Lernerfahrungen mit Medien bietet. Die Ganztagsschule ermöglicht dies bisher durch freie Lernorte (der Raum als „dritter Pädagoge“) und den zunehmenden Einbezug außerschulischer Lernerfahrungen der Schüler im Fachunterricht.

Nichtsdestoweniger ist aber auch eine gezielte pädagogische Begleitung der Schüler beim Umgang mit Medien erforderlich, speziell in Anbetracht der zunehmenden

Medialisierung des Lebensalltags von Einwohnern westlicher Industrienationen. Dies ist in Form eines eigenständigen Unterrichtsfachs „Medienerziehung“ vorstellbar, das als Fundament einer pädagogischen Medienpraxis konkrete Erfahrungen der Schüler mit verschiedenen Medien aufgreift und für sie bearbeitbar macht. Dazu unterstützen Lehrpersonen Schüler bei der selbstständigen Auswahl und Nutzung von Medien, der Abwägung von Handlungsalternativen und einem sozioethisch reflektierten Mediengebrauch, indem sie die Lernenden beim strategischen Umgang mit Anforderungen, die entlang einem medienbezogenen Lernprozess auftreten können, begleiten. Durch die explizite Verzahnung der pragmatischen, auf Fachinhalte bezogenen Mediennutzung auf der einen Seite und der Förderung strategischen Denkens und Lernens mit Medien auf der anderen Seite können Schüler Grundlagen selbstregulierter Medienhandlungen entwickeln.

### *Literatur*

- Appel, Stefan 2006: Freier Lernort Lernatelier. In: Schulen ans Netz e.V. (Hrsg.): Freie Lernorte – Raum für mehr. Bonn.
- Brunstein, Joachim C./Spörer, Nadine 2001: Selbstgesteuertes Lernen. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 622-629.
- Feierabend, S./Rathgeb, Thomas 2008: JIM 2008 – Jugend, Information, (Multi-)Media. Stuttgart.
- Gapski, Harald 2006: Medienkompetenzen messen? In: Gapski, H. (Hrsg.): Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Düsseldorf.
- Gillessen, Lars 2008a: Medienerziehung in der Ganztagschule. In: Die Ganztagschule, S. 5-14.
- Gillessen, Lars 2008b: Wahrnehmung und Deutung der Internetnutzung im Unterricht durch Lehrerinnen und Lehrer: eine quantitativ-qualitative Fallstudie am Beispiel Sekundarstufe I in Nordhessen. Kassel.
- Grafe, Silke/Herzig, Bardo 2006: Der Medieneinsatz an freien Lernorten. In: Schulen ans Netz e.V. (Hrsg.): Freie Lernorte – Raum für mehr. Bonn.
- Herzig, Bardo 2009: Neue Medien und individuelle Förderung an Ganztagschulen, Interview, <http://www.freie-lernorte.de/medien/gtsausverschiedenenblickwinkeln/> /interviewprofherzig.php
- Kandler, Maya 2004: Medienerziehung – Folgerungen aus der Stanford-Studie, Vortrag am 22.03.2004 beim DGfE-Kongress an der Universität Zürich.
- Lukesch, Helmut 1997: Mediennutzung durch Kinder und Jugendliche. Donauwörth.
- Messner, Rudolf 2004: Selbstreguliertes Lernen. In: Praxis Schule 5-10, S. 6-8.
- net-tribune 2009: Mit den Whiteboards holen wir die Welt ins Klassenzimmer, Hamburg, <http://www.net-tribune.de/article/160109-36.php>
- Postman, Neil 2006a: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt/M.
- Postman, Neil 2006b: Wir amüsieren uns zu Tode: Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt/M.
- Postman, Neil/Richter, Tobias 1998: Der Auftrag der Schule heute: Wirklichkeit und Unwirklichkeit in der Erziehung. Stuttgart.
- Prenzel, Manfred 2003: Didaktisch optimierter Einsatz Neuer Medien im naturwissenschaft-

- lichen Unterricht, Sachberichterstattung SEMIK, IPN Kiel, LMU München, <http://www.fwu.de/semik/projekte/berichte/SH-ID01-03.pdf>
- Stoll, Clifford 2002: Log out: warum Computer nichts im Klassenzimmer zu suchen haben und andere High-Tech-Ketzereien. Frankfurt/M.
- von Davier, M./Senkbeil, M. 2001: Long Term Effects of Computer-Based Science Classes, Draft for the AERA presentation in Seattle, WA, April 2001.
- Wagner, Wolf-Rüdiger 2006: Bewertung und Dokumentation von Medienkompetenz, Stralsund, Vortrag am 21.06.2006 beim Workshop – 3. Erfahrungsaustauschtreffen FREIE LERNORTE.
- Weizenbaum, Joseph 2001: Computermacht und Gesellschaft: freie Reden. Frankfurt/M.
- Weizenbaum, Joseph/Wendt, Gunna 2006: Wo sind sie, die Inseln der Vernunft im Cyberstrom?: Auswege aus der programmierten Gesellschaft. Freiburg.

*Sabine Heinbockel*

## Von Problemzirkeln und Lösungsräumen

### Schulberatung zwischen Feldkompetenz und systemfremder Intervention

Einem Diktum von Peter Senge zufolge bewegt sich das System Schule langsamer als das System Kirche.<sup>1</sup>

Wie bemerkenswert! Dieser Spruch legt nahe, es gebe VIEL Zeit für Schul- bzw. Bildungsfragen, Geduld und Langfristigkeit scheinen geraten bei dem Projekt „Schule entwickeln“.

Erstaunlich erscheint zweierlei: erstens das Spannungsverhältnis zwischen dieser auf Langsamkeit und Dauer angelegten Perspektive und dem von Zeitmangel und Akuthandeln bestimmten Schulalltag. Zweitens scheint kein Handlungsdruck, der immer noch durch das schlechte Abschneiden des deutschen Schulsystems im internationalen Vergleich offenkundig ist, irgendeinen beschleunigenden Einfluss auf das Tempo oder die Einsicht in notwendige Veränderungen hinsichtlich Schulentwicklung nehmen zu können.

Dieses Einerseits-andererseits (auf der einen Seite der lange Atem, auf der anderen Seite schnelles, oft hektisches Tagesgeschäft) ist ein kennzeichnendes Merkmal des Systems Schule und eine interessante Ambivalenz, die sich in vielen Bereichen wiederfindet.

In diesem Beitrag spielen einige Systemeigenschaften von Schule mit genau diesen Ambivalenzen eine Rolle. Es geht um Ansätze und Vorgehen bei der Beratung von Schulen. Am Beispiel der Beratungspraxis in Bremen, die über die Serviceagentur Ganztägig Lernen für Ganztagschulen angeboten wird, werden Erfahrungen und Erkenntnisse aus Schulberatungen reflektiert.

Ausgehend von Thesen über das System Schule wird die Bedeutung von lösungsorientierter Beratungspraxis dargelegt.

In Anlehnung an Konzepte lösungsorientierter Beratung ist der Text aufgebaut: die *Zwischentitel* markieren dabei Phasen<sup>2</sup>, wie sie in einer Prozessbegleitung relevant sind.

### Kontext: Schulberatungspraxis

Zwei Komponenten aus der Schulentwicklung der vergangenen Jahre haben auch neue Impulse für das Thema Schulberatung ermöglicht: der Auf- und Ausbau von Ganztagschulen im Zuge des IZBB-Programms der Bundesregierung<sup>3</sup> und damit

einhergehend die Einrichtung von regionalen Serviceagenturen in den Bundesländern, die für die Ganztagschulen ein breites Angebot an stärkeorientierter Unterstützung<sup>4</sup> und Beratung entwickeln.

Ganztagschulen sind aktuell die Innovationsfenster und „Gelegenheitsstrukturen“<sup>5</sup> im Bildungsdiskurs, und die Serviceagenturen sind als Kooperationseinrichtungen neue Spieler, die als Kompetenzteams bedarfsorientierte, innovative Ansätze verfolgen können. In einem Stadtstaat wie Bremen spielt Einzelschulberatung eine große Rolle, die Serviceagentur Bremen hat daher von Anfang an einen wichtigen Schwerpunkt in diesem Feld.

Ganztagschulberatung wird hier als Teil von Schulentwicklung begriffen, die nicht nur auf die organisatorischen Belange abhebt, die bei einer Umwandlung in den Ganztagsbetrieb oft im Vordergrund stehen, sondern in der es um „Entwicklung guter Schule“ geht.<sup>6</sup>

Im Hinblick auf Qualitätssicherung sind für die Bremer Beratungspraxis zwei Merkmale zu nennen. Im Bremer Orientierungsrahmen „Systematische Qualitäts- und Innovationsentwicklung für Schulen“<sup>7</sup> der Senatorin für Bildung und Wissenschaft sind ganztagspezifische Faktoren eingearbeitet. Somit gibt es einen konzeptionellen Rahmen, in dem (Ganztags-)Schulentwicklung stattfindet. Für die Beratungsqualität der Serviceagentur gibt es außerdem ein Qualitätssicherungsinstrument, das aus drei Strängen besteht:

- „Basics“: Übereinkunft über Werte, die der Beratung zu Grunde liegen (Wertschätzung, Standards guter Schule, Ressourcenorientierung, demokratisches Verständnis),
- Standards für die Einzelschulberatung (Abläufe, Formulare),
- Standards zur Auswahl der Beraterinnen und Berater (fachliche Qualifikationen, Erfahrungshorizonte, Referenzen).

Wenn also Aufgaben und Instrumentarien geklärt sind, stellt sich immer wieder die Frage, welche Beratung Schulen brauchen, die sich auf den Weg machen, Ganztagschulen zu werden – und diese Frage zu beantworten heißt auch, die Kompetenzen zu definieren, die Beraterinnen/Berater brauchen, die diese Schulen beraten und begleiten sollen.<sup>8</sup> Dies setzt zudem voraus, die Wertsysteme und Systematiken zu formulieren, nach der solche Beratung stattfindet.

## Die Auftragsklärung

Es ist hilfreich, dabei zwischen Prozessberatung, Prozessbegleitung und Fachberatung zu unterscheiden. Um mit dem letztgenannten, aber naheliegenden Begriff zu beginnen: *Fachberatung* in dieser Unterscheidung bezeichnet all das, was an Fachwissen vermittelt werden kann: Wissens- und Erfahrungstransfer hinsichtlich Raumkonzeption, Rhythmisierung, Lehr- und Lernkultur, Öffnung von Schule, Kooperation und Essensversorgung.

Als Instrument der Wahl ist hier die Hospitation zu nennen – durch Besuche an bestehenden Schulen, gezielte Gespräche mit Schul- oder Abteilungsleitungen, Klassenlehrerinnen/-lehrer und Sozialpädagoginnen/-pädagogen. Durch die unmittelbare Anschauung anderer Schulpraxis lernen sowohl die Einzelpersonen als auch die beteiligten Systeme viel voneinander. Flankiert durch den Rat von Fachkollegen/innen, die thematisch klar umrissene Fachberatung anbieten, werden hier die Informationen, Tipps und Erfahrungsberichte gegeben, die erheblich dabei helfen, den Umwandlungsprozess zur Ganztagschule pragmatisch zu unterstützen.

*Prozessberatung* meint die Unterstützung, besonders für Schulleitungen, bei der Planung und Realisierung des Gesamtprozesses. Ganztagschule zu werden, ist eine die Organisationsentwicklung, die Personalentwicklung und die Unterrichtsentwicklung betreffende Großbaustelle. Prozessberatung hilft hier, das gesamte Umgestaltungsprojekt zu strukturieren, zu gewichten, zu steuern. Bestandteile der Ganztagsplanung, Zusammensetzung von Steuergruppen, „typische Widerstände“ und der Umgang damit, Hinweise auf andere Unterstützungsmöglichkeiten (Experten/innen und deren Vermittlung, Handlungs- und Arbeitshilfen, Fortbildungen etc.), auch Ermutigung und kritische Reflexion gehören in diesen Bereich.

Hier stellt sich erstmals die Frage nach dem „Stallgeruch“: Wie nah dran an den schulischen Gepflogenheiten sollte eine solche Beratung sein? Darüber gibt es sehr unterschiedliche Einschätzungen, die im zweiten Teil näher benannt werden.

*Prozessbegleitung* ist die dritte und möglicherweise zentrale Komponente der Beratungsleistung. Dabei handelt es sich im Durchschnitt um eine mindestens sechsmonatige Begleitung der Umgestaltungsprozesse einer Ganztagschule durch eine/n externe/n Beraterin/Berater, also eine Person, die entweder ausgebildete Supervisorin/Supervisor, Organisationsentwickler/in, Coach oder Trainer/in ist. Sie sind von ihrer Rolle und ihren Aufgaben her ausdrücklich systemfremd.

Von zentraler Bedeutung für die Prozessbegleitung ist in jedem Fall die *Rollenklärung*.

Häufig ist unklar, wer wofür verantwortlich ist, und der Umgang mit Verbindlichkeiten ist ein Lernprozess. Eine wichtige Aufgabe der Beraterin bzw. des Beraters ist es, solche Klärungen zu aktivieren, den Prozess möglich zu machen und zu sichern. Auch die Reflexion des Tuns ist ein aktiver Beitrag: Hinweise, Nachfragen, Ermutigungen sind sehr hilfreich, um einen Umwandlungsprozess systematisch durchzuführen. Verantwortlich für die Schulentwicklung sind Schulleitung und Kollegium, nicht Beraterinnen/Berater.

Auch zeigt sich, dass ein *anderes Arbeiten* oft eine bewegende Vorbildfunktion einnehmen kann: Wenn Steuergruppentreffen gut organisiert und zielführend durchgeführt werden, wenn die Arbeitsgruppen terminiert und mit klarem Auftrag ihre Ergebnisse präsentieren und sinnvoll einordnen können, wenn die Aufgaben sich nach den Erfordernissen richten und zu gewürdigten Erfolgen führen, ist Bewegung auch in die Schulkultur gekommen.



Entwicklungsprozesse sind zu weiten Teilen Arbeit an Haltungen und Einstellungen, aus denen berufliches und persönliches Verhalten entstehen.

## Die Orientierung: Lösungsvision

Um Einzelschulberatung in seiner Vielfalt überhaupt angemessen anbieten zu können, hat die Serviceagentur einen „Kompetenzpool Ganztagsschulberatung“ aufgebaut. Dieser Pool bildet eine Vielfalt von Beratungspraxis ab.

Sowohl in Hinsicht auf die Ergebnisse als auch auf die Prozessverläufe bestätigen sich nach mittlerweile vier Jahren Beratungspraxis folgende Punkte:

- Ganztagsschule ist kein Selbstzweck, sondern Vehikel für gute Schule. Ein funktionierendes und verankertes Leitbild, eine gemeinsame pädagogische Vision bilden ein tragfähiges, auch belastbares Fundament für sinnvolle Ganztagsschulentwicklung.
- Schulleitungen können sich konzeptionell denkend, klar delegierend und ziel führend agierend als Führungskräfte wahrnehmen.
- Ein klares Projektmanagement (Zieldefinitionen, Meilensteine, Zielerreichungskriterien, Arbeitspakete und Verantwortungsbereiche, Zeitpläne etc.) erleichtert die komplexe Umsetzung und erlaubt es, den Überblick zu behalten.
- „Weniger ist mehr“: Realistische Prioritäten schaffen Motivation, Entlastung und sichern damit schnellere Zielerreichung.
- Entwicklung braucht Zeit: je sorgfältiger und ruhiger die Anfänge gestaltet werden, desto besser (und übrigens auch schneller) gelingen die Prozesse.
- „Irren ist menschlich“: Fehler sind erlaubt, ein Prozess ist ein Prozess und nicht das perfekte Ergebnis: ein lohnendes Lernfeld für alle Beteiligten.
- Eine externe Begleitung bereichert nicht nur durch eine fachfremde Expertise. Die Prozessgestaltung, die Strukturierungshilfen, die kritische Reflexion und die Lösungsorientierung ermöglichen es, vorhandene Ressourcen und deren Einsatz ggf. leichter zu erkennen und zu realisieren.

Dies alles ist nicht wirklich neu – und all die Aspekte, die in der Motivationsforschung, in der Organisationstheorie, in der Personalführung seit langem bekannt sind, spielen eine Rolle.<sup>9</sup> Neu ist, dass Schulen sich mit diesen Themen konfrontiert sehen und gefordert sind, nun auch eine lernende Organisation zu werden. Beratung hilft also nicht nur bei Schulentwicklungsprojekten; lösungsorientierte Beratung als Erfahrungsgelingender Planung und erfolgreicher Interventionen stellt darüber hinaus eine wichtige Lernerfahrung für das System und seine Akteurinnen/Akteure dar.

## Blicke ins System: Hypothesenbildung

Ein lernendes System ist dadurch gekennzeichnet, dass es die Bereitschaft für Veränderung bzw. Entwicklung besitzt. Diese Bereitschaft hat allerdings zunächst

mit der Einsicht zu tun, dass es überhaupt Sinn macht, etwas Neues anzugehen. Veränderung ist keineswegs ein Wert für sich, ist nichts, was alle gleich gern vollziehen; Innovation und Veränderung sind möglicherweise mit Verlust, mit Ängsten, mit Ablehnung verbunden. Soziale Systeme sind immer auch von und für Menschen bestimmt, also macht es Sinn, die Einsicht in die Notwendigkeit von Veränderung zu schaffen, um bei Personen die entsprechenden intrapersonalen Prozesse der Selbststeuerung in Gang zu setzen. Hier spielen Motivation und Werte<sup>10</sup> eine zentrale Rolle. Dies hat Relevanz für die Arbeit mit den am Ganzttag beteiligten Professionen.

„Wenn die Ganzttagsschule den Anspruch erhebt, eine Schule der Zukunft zu sein, muss es Unterscheidungsmerkmale zu herkömmlichen pädagogischen Konzepten geben. Diese Merkmale sind in verschiedenen Qualitätsrahmen und Schriften dargelegt. Dies sind die Kriterien, an denen man nach Fertigstellung des Umbaus erkennt, an welchen Stellen eine Erneuerung stattgefunden hat. Was allerdings kaum zu finden ist, sind Aussagen über die Strategie des Umbaus selbst. Herkömmliche Schulentwicklungsmodelle, wie sie in den neunziger Jahren aus Konzepten der Organisationsentwicklung in die Schulen gelangten, greifen oft auf eine mechanistische Strategie auf der Ebene von Sachinhalten und Strukturen zurück. Über Iststandserhebungen, sogenannten Stärke-Schwächen-Analysen und Checklisten mit oft plakativen Indikatoren wird ein defizitäres Bild von der Schule entworfen, welches dann einer Korrektur oder Retouchierung unterzogen werden soll. Dies wird bei der aktuellen Qualitätsdiskussion oft zu wenig berücksichtigt. Die Arbeit an Haltungen und Einstellungen ist geradezu tabuisiert und der Schwerpunkt liegt oft auf Fachberatung und Checklistenbürokratie. Wenn die Ganzttagsschule eine neue Lehr- und Lernkultur entwickeln soll, muss besonders darüber nachgedacht werden, wovon es sich zu verabschieden gilt.“<sup>11</sup>

## Lösungsvorschreibung I

Statt einer ausgeprägt defizitorientierten Systemlogik zu folgen, bewährt sich eine systemisch-lösungsorientierte Herangehensweise.

Systemisch-lösungsorientierte Konzepte bedienen sich gern eingängiger Formulierungen. Vier solcher Kernaussagen sind aus meiner Sicht überaus wichtig:

- „Stärken stärken, Schwächen schwächen“ (als Imperativ für Interventionen).
- „Wenn etwas gut funktioniert, mach mehr davon, wenn etwas nicht funktioniert, hör damit auf“ (als zentraler unmittelbarer Indikator zur Stärken-Schwächen-Analyse).
- „Das Klientensystem weiß am besten, was es braucht“ (als konsequent stärkenorientierte Perspektive und Haltung).
- „Es ist alles da, was wir brauchen“ (als ressourcenorientierter Ansatz zur sofortigen Veränderungsarbeit).<sup>12</sup>

Was bei Schulentwicklung erreicht werden soll, geht über aufgesetzte strukturelle Veränderungen hinaus. So ist z.B. eine Rhythmisierung des Schultages schnell eingeführt. Wenn aber die Mehrzahl der an der Schule Handelnden diese strukturelle Maßnahme nicht inhaltlich trägt und sinnhaft mit Leben füllt, wird sie nur in begrenztem Maße eine tatsächliche Veränderung der Lern- und Lehrkultur bewirken. Sich diesen Unterschied klarzumachen, kann für die Beratung entscheidend sein: Es geht bei der Frage, wie denn der Schultag anders als in 45-Minuten-Stücken zu takten sei, ja nicht tatsächlich darum, auf andere Zeiteinheiten hingewiesen zu werden – es geht um Haltungen und Traditionen. Das „Lesen“ der vorhandenen Schulkultur und deren Ausdeutung für die Beratungsarbeit sind dabei eine wichtige Quelle für das Entwickeln zielfördernder Ansätze.

## Eine Schleife

Es sind, wie gesagt, Menschen mit ihren Haltungen, Einstellungen, Überzeugungen und Glaubenssätzen, die den Veränderungsprozess gestalten sollen. Diese Menschen bilden das System Schule, zu dem die Schule selbst, die Lehrerfortbildungsinstitute, die AusbildungsleiterInnen in der zweiten Ausbildungsphase und die Bildungsministerien gehören.

Dieses System ist von einer bemerkenswerten Homogenität geprägt: Fast das gesamte Personal in den beschriebenen Bereichen bestand (und besteht) im Wesentlichen aus „gelernten Lehrerinnen und Lehrern“. Kaum ein anderer Bereich ist so monoprofessionell. Das betrifft nahezu alle Bereiche der Sozialisation in das System (Art des Studiums, Referendariat und Fortbildung) und des Berufsalltags.<sup>13</sup> Auf dem Hintergrund dieses Erklärungsmusters könnte sich übrigens erklären, wieso der Umgang mit Heterogenität immer noch ein so großes Thema für Schulen ist.

Die Akteurinnen und Akteure sind also – im Kern für die Gestaltung von Unterricht – sehr spezifisch ausgebildete Experten. Schule in der Art, wie sie in den vergangenen Jahren häufig praktiziert worden ist, reduzierte: Komplexes Wissen wurde zu „Lernhappchen“, Zusammenhänge wurden zeitlich und inhaltlich fragmentiert, Fehler fielen außerordentlich stark ins Gewicht.

Mit den wandelnden Anforderungen an Bildung und Schule kommen ganz neue Aufgabengebiete und Handlungsfelder in den Blick. Die Akteurinnen und Akteure brauchen neue Fähigkeiten und Fertigkeiten, um die vielen neuen Herausforderungen bewältigen zu können. Die grundlegende Kompetenzorientierung als Grundlage und Voraussetzung zur erfolgreichen Bewältigung des Lebens und Arbeitens in Gegenwart und Zukunft<sup>14</sup> erfordert einen Paradigmenwechsel auch und gerade im Bildungswesen. Das „lebenslange Lernen“, das für alle Menschen in einer globalisierten postindustriellen Arbeitswelt *conditio sine qua non* geworden ist, ist mit Nachdruck in den Schulen angekommen.

Bei Veränderungsprozessen im Rahmen von Schulentwicklung gibt es immer

wieder eine starke Tendenz, auf dem „Stallgeruch“ zu bestehen. Schule sei so speziell, der Wunsch bzw. das Bedürfnis nach schnellen, unmittelbar umsetzbaren Rezepten ist oft sehr stark. Das eigene Bewusstsein, die eigene Anschauung und Erfahrung prägen die Weltsicht und reproduzieren sich ungebrochen, sofern es keine Inspiration, Irritation, Not-Wendigkeit gibt, neue Gesichtspunkte und andere Standpunkte zuzulassen. Auch das Lernen vom Vorbild<sup>15</sup> wird hier wirksam. Der Verweis auf die Sonderstellung von Schule (sehr spezielle Arbeitszeiten, sehr geschlossene Arbeitsweisen und -inhalte, ganz besondere Problemstellungen etc.) befördert aus meiner Sicht ein Inseldasein, das nur sehr bedingt den tatsächlichen Anforderungen von Schule und Gesellschaft gerecht wird. Auf der einen Seite werden die Unterschiede zu anderen Arbeitswirklichkeiten in der globalisierten postindustriellen Gesellschaft hervorgehoben, zugleich ist diese „Insel“ der einzige reale Ort, an dem sich Kinder, Jugendliche und Eltern aus ganz verschiedenen Milieus dieser Gesellschaft noch treffen (müssen), an dem also sämtliche gesellschaftspolitischen Phänomene zeitnah und direkt wirksam werden. Schule ist im Zentrum und zugleich am Rande – welch ein Spagat!

Ähnlich große Spannungsbögen finden sich in der Einstellung zu Führung, Steuerung, Autonomie und dem eigentlichen Arbeitsauftrag. Einerseits sind Schulleitungen als Macherinnen/Macher gefordert, zugleich dürfen sie häufig auf keinen Fall den Anschein erwecken, tatsächlich steuern zu wollen. Einerseits gibt es ein klares Bewusstsein der Abhängigkeit vom jeweiligen Dienstherrn, andererseits gibt es eine ausgeprägte Erfahrung der sanktionsfreien Eigenmächtigkeit. Während die Schüler/innen häufig für ihr schlechtes Abschneiden und schlechtes Benehmen verantwortlich gemacht werden, gibt es bei vielen Lehrkräften kein durchgehendes Verständnis für die Verantwortlichkeit des eigenen professionellen Handelns und Vorbilds für die Lernleistung von Schülerinnen und Schülern. Unterschiedliche, auch ganz widersprüchliche Schulentwicklungslinien werden abgearbeitet, gleichzeitig bleibt das Kerngeschäft Unterricht nahezu unverändert. Diese Aufzählung ließe sich fortsetzen, deutlich geworden ist, dass sich die Akteurinnen/Akteure rund um Schule in einem durch intensive Ambivalenzen und Gleichzeitigkeiten geprägten System bewegen. Schule ist noch keinesfalls eine Lernende Organisation. Die vielzitierten Einzelkämpfer/innen erleben den Arbeitsalltag als hochgradig fremdbestimmt, überlastend und wenig erfolgreich. Wertschätzung spielt kaum eine Rolle.<sup>16</sup> Zu Beginn der Umwandlung zu Ganztagschulen erscheint Schulalltag für alle Beteiligten kaum leistbar.

Diese Beschreibung lädt fast schon dazu ein, als nächstes eine Vielzahl von Problemzirkeln aufzumachen – auf den ersten Blick. Und tatsächlich passiert genau das häufig: die Problemlagen, Belastungen, Ratlosigkeiten scheinen nahezu unbegrenzt, die Not so groß, die Bedarfe unerfüllbar, die Interdependenzen so komplex – wie soll das zu schaffen sein?

Hier liegen meiner Ansicht nach die Stärken der lösungsorientierten Ansätze.

Handlungsleitend dabei ist die Lust darauf, Lösungen zu entwickeln statt Probleme zu bekämpfen.

## Lösungsverschreibung II

Üblicherweise schauen wir auf die Defizite, sind fixiert auf das, was es bräuchte, um etwas zu ändern. Dabei wird oft übersehen, wie viel hier und jetzt vorhanden ist.

Schule findet ja jeden Tag statt; Schulleitungen gelingt es, Kollegien „mitzunehmen“, Lehrerinnen/Lehrer sind ausgesprochen multitaskingfähig, flexibel, haben methodisch hoch differenzierte Kenntnisse, bewältigen komplexe Vorgänge, gehen mit sehr unterschiedlichen Zielgruppen um – um nur einiges zu nennen. Die Bildungsbehörden stellen den Schulbetrieb sicher und entwickeln zugleich Strategien und Rahmenvorgaben. Die Lehrerfortbildungseinrichtungen und Landesinstitute halten ein enormes Repertoire an Fortbildung vor und stellen sich auf neue Anforderungen ein. Die Ausbilder/innen begleiten und bilden Referendarinnen/Referendare in Zeiten sich verändernder Studien- und Prüfungsordnungen in der zweiten Phase.

Es gilt, diese Schätze zu heben und den Raum zu schaffen, die vielfältigen Kompetenzen sichtbar und wirksam werden zu lassen. Am Beispiel der Ganztagschule gibt es dazu sehr viele Gelegenheiten. Nicht nur die Kinder und Jugendlichen haben die Zeit und den Raum, sich anders zu erfahren, auch die Erwachsenen finden hier neue Lerngelegenheiten.

Um das zu realisieren, braucht es häufig nur einen Impuls von außen, und hier liegt der Mehrwert der systemfremden Interventionen. Externe Berater/innen sind nicht dazu da, den Expertinnen/Experten in der Schule zu sagen, wie Schule funktioniert – wer sollte gestandenen Stundenplanerinnen/-planer sagen wollen, wie Rhythmisierung geht? Die Frage jedoch, wofür der 45-Minuten-Takt eigentlich gut ist, bahnt einen Weg, über die Zeitgestaltung ernsthaft nachzudenken; und je ferner die Beraterfragen zur tradierten Praxis sind, desto besser.<sup>17</sup> Die Irritation der gewohnten Abläufe und Denkgewohnheiten ist zentral für die inhaltliche Adaption neuer Konzepte, es geht eben NICHT um die schnelle Umsetzung von Rezepten, die sich nahtlos einfügen lassen in das Vorhandene, sondern um eine wirkliche Veränderung von Schule. Das erlebte Vorbild eines anderen Umgangs mit Fragestellungen bewegt viel mehr als die Bestätigung des Immer-Gleichen. Die Dreiviertelstunde, um bei diesem Beispiel zu bleiben, gilt es also nicht in unterschiedlich neue Zeiteilchen zu sortieren, sondern wegzudenken. Was geschieht, wenn wir die Pausenklingel abstellen? Was geschieht, wenn wir eine ganze Stunde zu Grunde legen? Wieso müssen wir eigentlich feste Grundeinheiten für alles haben? Könnten wir auch danach fragen, was wofür wie viel Zeit braucht? Wenn das Immer-Gleiche nicht funktioniert, nützt es nichts, noch mehr davon zu versuchen. Hier kommen die eingangs genannten „Glaubenssätze“ (vgl. S. 5) der lösungsorientierten Beratung zum Tragen.

Das, was wir über das Lernen und günstige Bedingungen nun auch schon länger wissen,<sup>18</sup> gilt natürlich auch für Erwachsene. Um Ernst zu machen mit einer neuen Lehr- und Lernkultur und einer Öffnung von Schule, ist jedes Fenster, das neue Ausblicke ermöglicht, jeder neue Blick auf Bestehendes eine wichtige Bereicherung.

## Ergebnissicherung

Das Schulentwicklungsprojekt Ganztagschule ist Lerngelegenheit und Entwicklungsfeld für eine weitere Professionalisierung der Menschen im System Schule. Systemfremde Interventionen sind dabei ein wichtiger Impuls und erweitern die erprobten Bordmittel.

Schulberatung als Unterstützungsleistung bietet dabei eine Vielzahl von Verstärkungen und Impulsen und leistet damit einen wichtigen Beitrag.

Die Nutznießerinnen und Nutznießer solcher Prozessbegleitung sind hauptsächlich zunächst Schulleitungen und Steuergruppen. Diese werden bestärkt gerade im Hinblick auf Steuerung, auf aktives Vertrauen in ihre Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten und das Kennenlernen neuer Lösungsräume. Hier gibt es sowohl für das gesamte System als auch für die Einzelschule die Chance, neue Wege kennen zu lernen und sie auch zu begehen.

Das wirkt auch in das einzelne Kollegium hinein. Natürlich wollen diejenigen, um deren Kerngeschäft es geht, nämlich Unterricht zu machen, nicht nur mitgenommen werden, sondern aktiv erfahren, dass Schulentwicklung „ihr Ding“ ist.

Hier schließt sich ein Kreis: Wenn es bei all den Reformen und Programmen darum geht, Schule besser zu machen, geht es im Kern immer um die Art und Weise, wie gelehrt und gelernt wird.

Der Annahme folgend, dass Ganztagschulen *Zeit für mehr* bieten, kann nach dem räumlichen und symbolischen Umbau der Organisation im nächsten Schritt die Unterrichtsentwicklung endlich die Wichtigkeit bekommen, die ihr zukommt. Und auch hier ist ein lösungsorientierter Ansatz schlicht hilfreich: „Mehr desselben, das nicht funktioniert, bringt es nicht, lass uns schauen, was gut geht und wie wir das noch besser machen können.“

Um es noch mal deutlich zu sagen: Lösungsorientierung heißt nicht, die Probleme und Missstände zu negieren. Im Gegenteil: es geht um Klärung, es geht darum, die Verantwortlichkeiten zu benennen und Handlungsfelder auftragsgemäß zu bearbeiten. Lösungsorientierung setzt voraus, dass alle ihre „Hausaufgaben“ machen – hier und jetzt.

Die „Lust an der Lösung“ ist eine starke Motivation, und es kann ein ermutigender Gedanke sein, sich klarzumachen, dass es nur 26 Buchstaben im Alphabet gibt, daraus aber unendlich viele Wörter und Sätze und Texte geschaffen werden können – wir brauchen wirklich nicht mehr Buchstaben, um neue Lösungsversreibungen zu formulieren.

Als Erkenntnisgewinn „nebenbei“ kann die Inanspruchnahme von Beratungsleistung dann auch gesehen werden als das, was sie ist: Die zielführende Nutzung von Expertise. Sich Unterstützung zu holen, ist damit nicht ein Zeichen von Hilflosigkeit, sondern Ausdruck hoher Professionalität.

Der Lösungsraum beginnt dort, wo klar wird, wie all diese Aufgaben zusammenhängen und *ein Thema* sind: Schule „und umzu“, wie es in Bremen gern heißt, so zu gestalten, dass möglichst viele Bildungsbiografien gelingen.

Dies braucht mancherlei: Mut zum Paradigmenwechsel allemal.

Damit sind wir wieder am Ausgangspunkt. Selbst wenn die Kirche im Dorf bleiben sollte, für Schule gilt: „Und sie bewegt sich doch!“

## Anmerkungen

- 1 Peter Senge 2006: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart.
- 2 Es gibt eine Vielzahl von Phasenmodellen, viel dazu findet sich beispielsweise in: Christa Hubrig/Peter Herrmann (2007): Lösungen in der Schule, Carl Auer oder auch in Günter Bamberger, Lösungsorientierte Beratung (2005). Weinheim.
- 3 „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“, vgl. <http://www.bmbf.de/de/1125.php>
- 4 Anja Durdel, Sabine Knauer (Hrsg.) 2006: Die neue Ganztagschule. Weinheim.
- 5 Wolfgang Edelstein 2005: Bundeskonferenz „Zukunftsprojekt: Gemeinsame Gestaltung von Lern- und Lebenswelten“ am 21. und 22. April 2005 in Berlin.
- 6 Vgl. die Definitionen zum Beispiel des Bremer Schulentwicklungsplans 2008 ([www.bildung.bremen.de](http://www.bildung.bremen.de)) oder auch in den Standards der Initiative „Blick über den Zaun“ ([www.blickueberdenzaun.de](http://www.blickueberdenzaun.de)).
- 7 Der Qualitätsrahmen findet sich auf [www.bildung.bremen.de](http://www.bildung.bremen.de)
- 8 Detaillierte Beschreibungen konkreter Beratungsprozesse finden sich z.B. auf [www.ganztaegig-lernen.org/www/web299.aspx](http://www.ganztaegig-lernen.org/www/web299.aspx)
- 9 Diese Binsenweisheit ist möglicherweise doch erwähnenswert angesichts des Eindrucks, dass im Zuge von Schulentwicklungsprozessen häufig „das Rad neu erfunden“ zu werden scheint – als gäbe es all das Vorwissen nicht.
- 10 Vgl. erinnernd zum Beispiel Abraham Maslow 1970: Motivation und Persönlichkeit. Reinbek. Die berühmte „Bedürfnispyramide“ ist eine wichtige Grundlage für die Bedeutung von u.a. Werten für das eigene Handeln.
- 11 Ralph Leipold 2007: Reflexion des Gelernten, Internetportal des Begleitprogramms „Ideen für mehr“ (<http://www.ganztaegig-lernen.org/www/web739.aspx>).
- 12 Vgl. zum Beispiel Christa Hubrig/Peter Herrmann 2007: Lösungen in der Schule. Donauwörth.
- 13 Vgl. Bauer/Bittlingmayer 2006: Ungleichheit – Bildung – Herrschaft. Zur politischen Soziologie der Milieutheorie. Wiesbaden.
- 14 Vgl. <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>
- 15 Vgl. zur Bedeutung von Vorbildern für Lernprozesse „Lernende Schule“ 2006, Heft Nr. 33.
- 16 Es ist bemerkenswert, welche „Unsterblichkeit“ sich der ehemalige Bundeskanzler G. Schröder gesichert hat durch seine Lehrerbeschimpfung: diese Verunglimpfung ist beispielhaft für die Abwertung einerseits und die Nachhaltigkeit negativer Zuschreibungen (und den Schäden, die sie anrichten).

- 
- 17 Auch nicht wirklich neu – das Prinzip des Sokratischen Gesprächs beruht zu weiten Teilen auf der Haltung, Unkenntnis als Ausgangshaltung zu kultivieren, um neue Blicke und Schlussfolgerungen zu entwickeln.
  - 18 Carl Gebauer, Gerald Hüther 2004: Kinder brauchen Vertrauen. Erfolgreiches Lernen durch starke Beziehungen. Olten/CH.





# **Pädagogische Grundlagen**

---



*Petra Neumann*

## **Neurowissenschaftliche Grundlagen erfolgreichen Lernens und damit verbun- dene Folgerungen für die Ganztagschule**

Die Neurowissenschaften sind in den letzten Jahren in den Fokus der Schulentwicklung bzw. Weiterbildung gerückt. Um Missverständnissen vorzubeugen, die Neurowissenschaft in ihren Methoden trifft im Wesentlichen Aussagen im Bereich der Grundlagenforschung und umfasst viele Teildisziplinen anderer Wissenschaften, wie die Neurobiologie, die Sinnesphysiologie, Neuroanatomie, Entwicklungsneurobiologie, Pharmakologie, die Kognitionspsychologie und viele weitere. Sie beschäftigt sich nicht ausschließlich mit dem Menschen, sondern umfasst ebenso Tierversuche und Computermodelle, um herauszufinden, wie Nervensysteme zur Anpassung von Organismen an die Umwelt beitragen. Das Teilgebiet, das sich auf das Nervensystem bzw. das Gehirn des Menschen bzw. der Primaten bezieht, wird als Gehirnforschung benannt. Gerade dieses Teilgebiet ist es, von dem wir Erkenntnisse für das Erleben und Verhalten von Menschen im Allgemeinen und im Bezug auf das Lernen im Besonderen erwarten.

Mit diesen Erkenntnissen und in Einbeziehung solcher Disziplinen wie der Psychologie und der Erziehungswissenschaften können Folgerungen für den Unterricht abgeleitet werden. Verstärkt wird in den letzten Jahren versucht, die meist auf Grundlagenmodellen basierenden Ableitungen für den Unterricht in ihrer Anwendung wissenschaftlich zu untersuchen. Die Forschung steht hier allerdings noch am Anfang, was auch dem Umstand geschuldet ist, dass es viele Einflussvariablen im System Schule gibt und Lernen eben nicht nur durch die menschliche Biologie determiniert ist. Einige bereits vorhandene Studien werden in den folgenden Ausführungen dargestellt.

### **Lernen aus neurowissenschaftlicher Sicht**

Der Begriff Lernen wird recht vielfältig verwendet. Im Alltagsgebrauch wird Lernen oft als der Neuerwerb von Wissen vor allem in Kontext von Schule, Ausbildung oder Weiterbildung verstanden. Lernen in den Verhaltenswissenschaften hat jedoch eine ganz andere Bedeutung. Er umfasst alle Informationen, die in der Umwelt aufgenommen, und alle Verhaltensweisen, die erworben werden, um sich der Umwelt anzupassen. Eine fast schon simple Feststellung ist, dass der Mensch immer und überall lernt (Spitzer 2002). Nur wird dieses tagtägliche Lernen nicht als solches

anerkannt. So können die Fans einer Fernsehserie mühelos die Namen der Stars aufzählen, in welchen Rollen sie auftreten und in welcher Beziehung die einzelnen Charaktere stehen. Aus neurowissenschaftlicher Perspektive lernt der Mensch immer und überall, er kann gar nicht anders. Es handelt sich manchmal eben um Dinge, die nicht intendiert oder für die Bewältigung des Alltages nicht relevant sind. Dieses Lernen wird im Alltagsverständnis nicht als solches wahrgenommen. Es ist jedoch interessant, warum diese Informationen, die für die Bewältigung der schulischen Anforderungen irrelevant sind, eher behalten werden als z.B. die Englischvokabeln oder die Geschichtszahlen. Auf diesen Punkt wird im Abschnitt Emotionen und Lernen noch einmal zurückgegriffen.

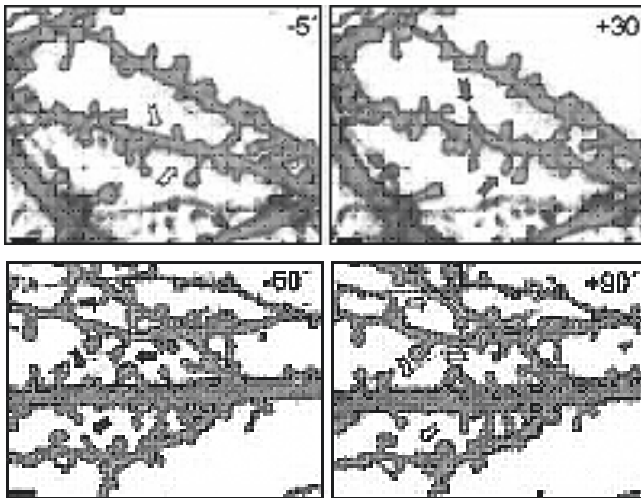
Im Kontext Schule wird Lernen als Erwerb neuen Wissens verstanden. Ich überspringe die gesellschaftliche Diskussion, dass Schule mehr leisten will und dass viele Lehrer diesen Ansatz auch verfolgen. Die folgenden Ausführungen beziehen sich lediglich auf den Bereich Erwerb von Wissen im Sinne „Aufbau neuer Gedächtnisinhalte“.

Neurowissenschaftlich gesehen erfolgt Lernen auf synaptischer Ebene. Nach der bereits 1949 formulierten Hebb'schen Lernregel (Hebb 1949) erfolgt Lernen immer dann, wenn zwei oder mehrere Nervenzellen häufig auf die gleichen Reize reagieren und damit die synaptische Aktivität erhöht wird. Oder anders ausgedrückt, wenn ein Neuron gehäuft zur Erregung einer anderen Zelle beiträgt, so resultiert das in Veränderungen in einer der beiden Zellen, so dass die Verbindung effizienter wird. Durch diese erhöhte Effizienz wird die Erregungsleitung deutlich schneller, und die Nervenzellen reagieren schneller. Über die Zeit bilden sich so Netzwerke heraus, was wissenschaftlich als Neuroplastizität, d.h. die Veränderung und Anpassung des Gehirns, bezeichnet wird. Im Tierexperiment konnten diese Anpassungen auf der Zellebene bereits gezeigt werden (Naegerl u.a. 2004).

Durch wiederholte Erregung der Zellkultur vom Hypocampus eines Nagetieres verändert sich die Form der Nervenendigungen, sie bilden weitere so genannte Dornen aus. Dadurch wird die Oberfläche mit den Rezeptoren als Empfänger der chemischen Botenstoffe größer und Informationen können schneller übertragen werden. Erfolgt jedoch wiederholt keine Anregung der entsprechenden Nervenzellen, bilden sich die Dornen zurück. Damit wird die Oberfläche wieder kleiner, und Erregung von Zelle zu Zelle erfolgt langsamer. Auch wenn diese Form der Untersuchung aus verständlichen Gründen nur bei Tieren möglich ist, so sind mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit die biologischen Vorgänge beim Menschen identisch.

Das heißt: wiederholte Aktivierung von Netzwerken verstärkt die Bindungen oder umgangssprachlich formuliert: Übung macht den Meister. Als Analogie kann eine Wiese betrachtet werden. Wird wiederholt ein Weg über diese genutzt, bildet sich über die Zeit ein Trampelpfad heraus und je deutlicher dieser zu Tage tritt, desto öfter wird dieser Weg begangen. Wird dieser Weg abgesperrt, dann verwildert der

Abbildung 1: Erste Abbildung, vor und nach Erregung als Beispiel für „lernende“ Synapse; zweite Abbildung, vor und nach wenig Erregung der Verbindung als Beispiel für „vergessende“ Synapse.



Pfad, die Wiese kehrt zurück und die Strecke wird weniger deutlich. Die Pfade im Gehirn gehen ebenfalls nicht verloren, sie können ausschließlich durch neurodegenerative Erkrankungen oder Verletzungen zerstört werden. Einmal geknüpfte Netzwerke bleiben, sie sind lediglich nach einer gewissen Zeit der Nichtnutzung nicht mehr so schnell aktivierbar, weil „Gras über die Sache gewachsen ist“.

Deutlich wird dieser Umstand zum Beispiel bei den in der Schule gelernten Fremdsprachen, die meist nach einigen Jahren nicht mehr aktiv gesprochen werden (können). Diese Kenntnisse sind jedoch nicht verloren. Wird die Sprache wieder verwendet, kommen viele Begriffe und das Grammatikwissen schnell zurück, alte Netzwerke werden wieder aufgefrischt und das Wiedererlernen erfolgt deutlich schneller.

Welche Folgerungen ergeben sich nun für die Schule? Eigentlich eine ganz triviale: üben, üben, üben. Mit dem in der Schule zu lernenden Wissen muss gearbeitet, jongliert werden, damit die Bahnen verfestigt werden. Gerade hier eröffnet die Ganztagschule durch ihr erweitertes Zeitkontingent die Chance, über Angebote wie Projektarbeit, Diskussionszirkel für Fremdsprachen, Arbeitsgemeinschaften Wissen häufig anzuwenden und damit die Bahnen in den Hirnen der Schüler zu verfestigen.

## Das Gedächtnis

Unser Gedächtnis ist eine der wichtigsten menschlichen Funktionen und nicht nur im Bereich von Lernen und Schule schon immer im Fokus neurowissenschaftlicher Betrachtungen. Der Begriff umfasst einen komplexen Prozess, nämlich die Fähigkeit, Wissen wiederauffindbar aufzubewahren. Er umfasst das *Enkodieren*, *Speichern* (*Konsolidieren*) und *Abrufen* von Informationen. Im Gegensatz beispielsweise zur Sprache gibt es kein umschriebenes Gedächtniszentrum im Gehirn. Vielmehr können verschiedene anatomische Strukturen unterschieden werden, die speziell dem Erinnerungsvermögen zuzuordnen sind. Dazu gehört an erster Stelle die relativ kleine, aber bedeutungsvolle anatomische Einheit des Hippocampus. Des Weiteren sind an Gedächtnisprozessen die Amygdala, der präfrontale Cortex, Thalamus und Kleinhirn beteiligt.

Im ersten Schritt wird Wissen enkodiert. Dafür ist reine Reizdarbietung nicht ausreichend. Vielmehr ist die Verarbeitungstiefe entscheidend. *Lernen muss bedeutsam sein*. Das Gehirn ist ein schneller und effizienter Regel-Extraktor und lernt aus Erfahrung. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass für das menschliche Gehirn Situationen geschaffen werden, in denen die eigenständige Ableitung von neuen Lernregeln möglich ist. Bereits 1972 beschrieben Craik und Lockart in ihrer *Theorie der Verarbeitungstiefe* den Umstand, dass je größer diese ist, umso länger ist die Behaltensdauer des erworbenen Wissens, je intensiver mit Inhalten gearbeitet wird, umso besser erinnert man sich später. So kann die Aufgabe, einzelne Wörter zu lesen, erweitert werden, indem für jedes Wort ein passender übergeordneter Begriff gefunden werden muss. So bieten sich zum Beispiel beim Wort Katze die Begriffe Haustier, Lebewesen, Säugetier usw. an. Diese Erweiterung der Aufgabe erhöht die Enkodiertiefe, mehr Netzwerke sind an dieser Aufgabe beteiligt und bei Abfrage erinnert man sich durch diese Aufgabenerweiterung an mehr Wörter.

Anatomisch gesehen spielt der Hippocampus bei Gedächtnisprozessen eine Schlüsselrolle. Aus der Arbeit mit Patienten, denen aus medizinischen Gründen Teile des Hippocampus entfernt wurden oder bei denen aufgrund einer Erkrankung dieser Teil des Gehirns zerstört ist, ist bekannt, dass ohne diese Struktur der Erwerb neuen Wissens nicht möglich ist (siehe Scoville und Milner mit der ersten Beschreibung eines solchen medizinischen Falls 1957). Der Hippocampus stellt einen Art Neuigkeitsdetektor dar, der zwischen bereits bekannter und neuer Information unterscheidet. Werden Informationen als neu und bedeutsam identifiziert, beginnt der Hippocampus sie zu speichern und mit bereits bekannten Informationen zu verknüpfen.

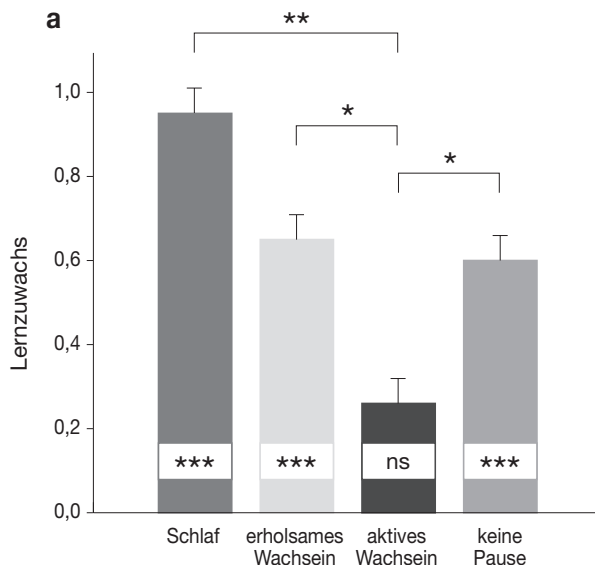
Resultierend aus diesen Erkenntnissen sollte das Erklären bzw. gemeinsame Erarbeiten von Wissen im Rahmen von Schule einen großen Raum einnehmen. In Bezug auf die methodische Umsetzung sei hier unter anderen auf den Ansatz von Norm und Kathy Green verwiesen. Basis für ihre Arbeit ist zwar der Gedanke

gewesen, Gruppenarbeit und damit soziale Kompetenz zu steigern, aber ihre Methoden beinhalten eine hohe Verarbeitungstiefe.

Der Hippocampus lernt schnell, verfügt aber nur über eine geringe Speicherkapazität. Um kurzfristige erworbene Informationen dauerhaft zu behalten, müssen sie in langfristige Speicherstrukturen überführt werden. Dieser Prozess wird als *Konsolidierung* bezeichnet und umschreibt die Überführung von kurzfristig Gelerntem in das Langzeitgedächtnis. Neuropsychologisch kann grob von einer Verfestigung der Leitungsbahnen gesprochen werden. Diese Konsolidierung erfolgt unabhängig vom aktiven Wiederholen von gerade Gelerntem. Er umfasst verschiedene Zeitspannen. Die frühe Konsolidierung reicht von Minuten bis zu Stunden, die späte Konsolidierung reicht von Tagen bis Jahren. An diesem Prozess sind mehrere Hirnareale beteiligt und er zeigt sich auf verschiedene Weise. So können sich Fertigkeiten ohne zusätzliches Lernen verbessern oder Gedächtnisinhalte stabilisiert und damit resistenter gegenüber Interferenzen werden.

Ein Großteil der Konsolidierung erfolgt während der Nachtruhe, der Mensch lernt sozusagen im Schlaf (Vertes u.a. 2004). Jedoch auch während des Tages erfolgt die Konsolidierung von Wissen. Aus verschiedenen Untersuchungen ist bekannt, dass die auf das Lernen folgende Hirnaktion einen wesentlichen Einfluss auf das Lernen

Abbildung 2: Lernzuwachs für die vier Lerngruppen nach Gottselig u.a. (2004)





hat. Der Konsolidierungsprozess ist störanfällig gegenüber interferierenden, neu hinzukommenden Informationen. Diese Gedächtnishemmung, d.h. die Schwierigkeit, sich einen Lernstoff in Folge von nachfolgenden Ereignissen einzuprägen, ist in der Lernpsychologie schon lange bekannt. In der Wissenschaft wird in diesem Zusammenhang auch von Interferenzen gesprochen, d.h. Stoffüberlagert sich. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn sich Inhalte ähneln oder wenn nachfolgender Stoff emotional sehr bedeutsam ist. Zum Beispiel treten beim Französischlernen Interferenzen auf, wenn unmittelbar vorher Englisch gelernt wurde.

Es gibt viele neurowissenschaftliche Studien auf dem Gebiet der Konsolidierung. Die Forschung fokussierte sich bisher jedoch vor allem auf Schlaf und Ruhebedingungen und deren Einfluss auf die frühe bzw. späte Konsolidierung. Hervorzuheben ist jedoch die Studie von Gottselig und Kollegen (2004), weil sie sich direkt auf den Kontext Schule anwenden lässt.

Untersucht wurden vier Gruppen, bei denen die Pausen zwischen zwei Lernphasen unterschiedlich gestaltet worden waren. Die Aufgabe bestand im Lernen von Tonsequenzen. Die erste Gruppe hielt einen Mittagsschlaf, in der zweiten Gruppe lagen die Teilnehmer während der Pause in einem abgedunkelten Raum, die dritte Gruppe schaute einen Film an und die letzte Gruppe lernte ohne Pause weiter.

Vergleicht man diese vier Bedingungen, so ist die Schlafbedingung allen anderen überlegen. Da es aber unrealistisch ist, nach jedem Unterrichtsfach zu schlafen, sollte das Augenmerk auf die anderen Versuchsgruppen gerichtet werden. Eine erholsame Pause ist demzufolge ähnlich sinnvoll wie keine Pause. Aktives Wachsein dagegen, hier über das Sehen eines Filmes realisiert, zeigt in der Konsequenz einen deutlich geringeren Lernzuwachs. Das heißt, Pausen, die keine wirklichen Pausen im Wortsinn sind, haben keinen bzw. einen schlechten Einfluss auf die Lernleistung. Statt Filmschauen könnten hier auch Computerspiele oder ähnliche Dinge gemeint sein.

Ähnliche Befunde finden sich in anderen Studien (z.B. Backhaus et. al. 2008). Vom wissenschaftlichen Standpunkt aus gesehen fördern Entspannung und Schlaf den Konsolidierungsprozess, die Beschäftigung mit ähnlichen Sachverhalten oder zu emotionale Inhalte bei folgenden Aktivitäten hemmen eher diesen Prozess. Es wäre im Schulalltag daher sinnvoll, gleiche Unterrichtsinhalte zusammenzufassen, mit wenigen, kurzen Pausen der Aufmerksamkeit wegen zu unterbrechen und zwischen diesen (Sinn-)Einheiten lange, entspannende Pausen legen. Oder wie es bereits Ebbinghaus (1885) formulierte: Wer schnell lernst, vergisst auch schnell, oder anders formuliert, verteiltes Lernen (über den Tag) ist besser als massiertes Pauken.

*Abrufen von Gedächtnisinhalten.* Wenn sich jemand an bestimmte Dinge nicht mehr erinnern kann, dann wurde die Information entweder nie gespeichert oder die Gedächtnisspur kann aktuell nicht aktiviert werden. Unser Gehirn speichert nicht in Reinkultur. Unsere Erinnerungen werden bearbeitet und immer wieder

mit anderen Assoziationen vernetzt. Die aufgenommenen Informationen werden mit einer Vielzahl kontextueller Bezüge (situativ, emotional, interaktiv, motorisch, haptisch, sozial etc.) abgespeichert. Diese kontextuellen Bezüge führen dazu, dass Informationen an/in unterschiedlichen Stellen/Strukturen unseres Gedächtnisses/Gehirns gespeichert werden. Wir können also auf ganz unterschiedliche Arten wieder auf die gespeicherten Informationen zugreifen. Erste Hinweise auf die Bedeutung zum Beispiel des Kontextes zeigten sich bereits in den Untersuchungen von Godden und Baddeley (1975). Sie ließen die Teilnehmer Silben entweder unter Wasser oder an Land, in dem Fall auf dem Bootssteg, auswendig lernen. Anschließend wurde je ein Teil aus beiden Gruppen im Wasser bzw. an Land abgefragt. Es zeigte sich deutlich, dass bei synchronen Bedingungen, d.h. am Steg gelernt und dort abgefragt bzw. im Wasser gelernt und dort abgefragt, die Lernleistungen deutlich besser sind, als wenn sich der Kontext zwischen Lernen und Abfrage ändert.

In die gleiche Richtung weisen die Untersuchungen von Kiefer u.a. (2008), die zeigen, dass die Bedeutung von Begriffen durch die Wiederherstellung der dazugehörigen Sinneswahrnehmungen erzeugt wird. So sind beim Lesen des Wortes „Telefon“ Areale im Gehirn aktiv, die Hörreize verarbeiten, oder salopp gesagt, es „klingelt“ im Kopf. Wir erwerben nicht abstrakte Begriffe, sondern diese Prozesse werden durch unsere Sinneswahrnehmungen beeinflusst und unterstützt.

Lerngegenstände sollten in Konsequenz mit verschiedenen Input-Mustern verbunden werden, möglichst viele Sinnesorgane sollten dabei beteiligt sein. Und der Einfluss der Lernumgebung sollte nicht unterschätzt werden. So steigt die Gedächtnisleistung vor allem, wenn der Stoff im selben Kontext getestet wird, in dem er auch gelernt wurde. Hier haben Ganztagschulen einen eindeutigen Vorteil. Wird davon ausgegangen, dass der Lernstoff vollständig im Laufe des Tages bearbeitet und gelernt wird, lernen Schüler am gleichen Ort, an dem das Wissen später wieder abgefragt wird und haben damit einen leichteren Zugang zu den abgespeicherten Gedächtnisinhalten.

Über Lern- und Gedächtnisprozesse hinaus wird im Anschluss auf weitere Faktoren gelingenden Lernens eingegangen. Dabei stellen diese Abschnitte nur einen kleinen Ausschnitt zu betrachtender Variablen dar und sind für diese Kapitel auf Grund des Bezuges zur Ganztageschule ausgewählt worden.

## **Faktoren gelingenden Lernens: Biorhythmen**

Im Laufe eines Tages sind die Phasen maximaler und minimaler Leistungsfähigkeit unterschiedlich verteilt, hier gibt es große individuelle Unterschiede. Vereinfachend kann grob zwischen einem *Morgentyp* und einem *Abendtyp* unterschieden werden. Während der *Morgentyp* bereits früh am Tag sein Leistungsoptimum erreicht und fit ist, entwickelt der *Abendtyp* verstärkt zur Abendzeit ein Maximum an Aktivität.

In bildlicher Umschreibung wird manchmal von Eulen (Abendtyp) und Lerchen (Morgentyp) gesprochen. Neurowissenschaftlich ist bekannt, dass die innere Uhr zumindest teilweise vererbt wird.

Das Wachen und Schlafen an sich folgt einem natürlichen Rhythmus. Studien mit Menschen, die über Tage oder Wochen in einem abgedunkelten Raum im permanenten Dämmerlicht lebten, konnten zeigen, dass wir auch dann, wenn wir keine Information über die Zeit von außen zur Verfügung haben, etwa alle 24 Stunden aufwachen, den „Tag“ verbringen und am „Abend“ zu Bett gehen. Werden die Phasen der Aktivität und des Schlafes jedoch über viele Tage genau aufgezeichnet, zeigt sich, dass der – ohne äußere Zeitgeber frei laufende – Rhythmus eine Periode von etwas mehr als 24 Stunden hat: Bei den meisten Menschen liegt die Periode bei 24,5 bis 25,5 Stunden.

Diese Uhr muss daher täglich neu gestellt werden, was durch sogenannte Zeitgeber erfolgt. Diese externalen Zeitgeber können sehr verschieden sein, das bekannteste ist das Licht, was sowohl Tages- als auch künstliches Licht sein kann, aber auch soziale Kontakte, feste Rituale usw. gehören zu diesen Zeitgebern. Gerade aus diesem Grund ist z.B. ein gemeinsames Frühstück nicht nur für den sozialen Zusammenhalt wichtig, sondern dient auch der Aktivierung des Körpers durch das Zusammensein mit anderen Menschen.

Wie oben bereits erwähnt, unterscheiden sich Menschen in Hinsicht auf ihre Leistungsmaxima und -minima. Die Ganztagschule eröffnet über die Entzerrung des Schulalltages die Chance, auch den Kindern entgegenzukommen, die nicht zu den Lerchen gehören. Insbesondere könnten durch schuleigene Rituale am Morgen, wie etwas Morgenkreis, kleine Spiele, gemeinsames Frühstück usw. schulspezifische Zeitgeber geschaffen werden, welche über den Sozialkontakt der Schüler untereinander das Aktivierungsniveau erhöhen und damit den Schulalltag von den individuellen Voraussetzungen in den verschiedenen Familien etwas entkoppelt.

## **Faktoren gelingenden Lernens: Bewegung fördert Lernen**

Bisherige Studien legen den Schluss nahe, dass Sport bzw. Bewegung eine positive Wirkung nicht nur auf die Gesundheit, sondern auch auf kognitive Funktionen, insbesondere im späteren Lebensalter, hat. Tierversuche zeigen, dass freiwillige körperliche Aktivität (z.B. in einem frei begehbaren Laufrad im Käfig) die Neurogenese anregt und die Widerstandskraft gegenüber Gehirnverletzungen erhöht (van Praag, Christie et al. 1999). Ob und wie sich beim Menschen infolge von Sport neue Zellen bilden und inwieweit diese für das Lernen und die Gedächtnisleistung nutzbar gemacht werden können, ist bis heute noch weitgehend ungeklärt. Es scheint, als habe körperliche Aktivität vor allem eine langfristige protektive Wirkung auf das Gehirn, so beugt sie nicht zuletzt dem altersbedingten Schwinden der kognitiven

Fähigkeiten vor. Zusätzlich wirkt sich Sport auf die seelische Verfassung aus. Dies ist schon seit langem bekannt und wird unter anderem bei der Behandlung depressiver Patienten genutzt.

Erste Ergebnisse einer Verhaltensstudie von Stroth u.a. (2008) mit jungen Erwachsenen einer Berufsschule zeigen zumindest Verbesserungen in Teilgebieten der menschlichen Kognition und im Bereich der Stimmung. Befunde aus altersbegleitenden Erhebungen zeigen zudem einen Zusammenhang zwischen fehlender oder geringer Sporterfahrung in der Jugend (Denk und Pache 1996) mit Sportabstinenz im späteren Leben. Zusätzlich scheint die Etablierung eines sportlichen Lebensstils umso schwerer, je später dieser Versuch erfolgt (Blair u.a. 1995).

Werden diese einzelnen Ergebnisse zusammengefasst, wird die Bedeutung sportlicher Aktivität über den normalen Schulsportunterricht hinaus, deutlich. Eine vielfältige, sportliche Umwelt fördert eben nicht nur die körperliche Fitness, sondern ist darüber ein gezieltes Training für das Gehirn und wirkt über die Schulzeit hinaus. Im Fordergrund der Förderung sollte vor allem der Spaß und nicht die (Hoch-)Leistung stehen. Gerade die Ganztagschule eröffnet über die Möglichkeit der Pausengestaltung über den Tag hinweg lange Bewegungspausen, in denen die Kinder bei Hof- und Ballspiele sich verstärkt bewegen können.

## **Faktoren gelingenden Lernens: Emotionen**

Sowohl unter positiven als auch mit negativen Emotionen kann gelernt werden, doch gibt es in der Konsequenz deutliche Unterschiede hinsichtlich der Qualität des Lernens. Lernen unter positiven Emotionen ist nicht nur effizienter, sondern hat auch eine andere Güte: hier werden evolutionär jüngere Hirnareale angesprochen, die eher flexibles, kreatives und vernetzendes Lernen ermöglichen. Im Gegensatz dazu werden unter negativen Emotionen deutlich ältere Hirnareale („Amygdala“, auch „Mandelkern“ genannt) aktiviert, die das menschliche „Kampf oder Flucht“-Zentrum repräsentieren. Unter negativen Emotionen ist kreatives Lernen und Denken erschwert, da der menschliche Geist im so genannten Notfallsmodus arbeitet und nur rasches und somit oberflächliches Lernen ermöglicht wird.

Lernen braucht Aktivierung, z.B. emotionale Beteiligung. „Was den Menschen umtreibt, sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen“ (Spitzer 2002). Der emotionale Kontext hat modulierenden Einfluss auf spätere Erinnerungsleistung, bei positiver Emotion ist die Einspeicherung am effektivsten. Die positiven Emotionen begünstigen tiefenverarbeitende Lernstrategien sowie holistische und kreative Formen des Denkens, negative Emotionen begünstigen oberflächliche Wiederholungsstrategien sowie einen auf Details fokussierten Denkstil. Darum funktioniert in einem positiven emotionalen Kontext, also bei guter Laune bzw. einer dem Lernstoff gegenüber

positiv gestimmten Einstellung, am besten. Das erklärt auch das am Anfang des Kapitels erwähnte Phänomen, dass Einzelheiten der Lieblingsserie mitunter präsenter sind als manche Schulinhalte. Denn zum Fernsehschauen wird keiner gezwungen, es ist mit viel Freude und hoher positiver emotionale Involviertheit verbunden. Die Forderung, jeden Lernstoff ebenfalls mit einem emotional positiven Inhalt zu besetzen, ist dagegen real sicher schwer umzusetzen. Ein Schritt in die richtige Richtung ist zu mindest die Reduzierung von negativ erlebtem chronischem Stress durch die entsprechende Gestaltung der Lernpläne. Zusätzlich könnte über die Annäherung an den Alltagsgebrauch der Schüler die positive emotionale Bindung an den Schulstoff erhöht werden. Beispielsweise die Umsetzung physikalischer bzw. chemischer Prinzipien beim Kochen im Schülercafé oder mathematische Berechnungen beim Planen neuer Figuren beim Skateboardfahren.

## Zusammenfassung

Die Neurowissenschaften können über Grundlagenkenntnisse einige Aussagen über gelingendes Lernen in der Schule treffen. In der Kürze der Darstellung konnten nur einige Aspekte angeführt werden. Letztendlich hängt die Umsetzung jedoch auch von den Rahmenbedingungen, unter denen Unterricht stattfindet, ab. Die Ganztagschule birgt hier viele Potentiale, Forderungen an die Lernumgebung umzusetzen. Der Vorteil liegt meines Erachtens hauptsächlich in dem offensichtlich größerem Zeitfenster und der damit verbundenen Möglichkeit, den Schulalltag deutlich zu entzerren. Der Hauptaspekt sollte dabei nicht auf einem Mehr von zu vermittelndem Wissen in der längeren Zeitspanne, sondern in einer qualitativ anderen Wissensdarstellung und Gestaltung von Lerneinheiten liegen.

## Literatur

- Blair, S. N. u.a. 1995: Changes in physical fitness and all-cause mortality: a prospective study of healthy and unhealthy men. In: The Journal of the American medical association, Jg. 273, S. 1093-1098.
- Brüning, Ludger/Saum, Tobias 2008: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung, Band 1. Essen.
- Craik, Fergus I. u.a. 1972: A framework for memory research. In: Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior, Jg. 11, Heft 6, S. 671-684.
- Denk, H./Pache, D. 1996: Bewegung, Spiel und Sport im Alter. Bd. 1: Bedürfnissituation Älterer. Köln.
- Godden, D.R./Baddeley, Alan 1975: Context-dependent memory in two natural environments: On land and underwater. In: British Journal of Psychology, Jg. 66, Heft 3, S. 325-331.
- Gottsellig, Julie Marie u.a. 2004: Sleep and rest facilitate auditory learning. In: Neuroscience, Jg. 127, Heft 3, S. 557-561.

- Hebb, Donald O. 1949: The organization of behavior, neuropsychological theory. Wiley-Interscience.
- Kiefer, Markus u.a. 2008: The sound of concepts: Four markers for a link between auditory and conceptual brain systems. In: The Journal of Neuroscience, Jg. 28, S. 12224-12230.
- Laurin, D. u.a. 2001: Physical activity and risk of cognitive impairment and dementia in elderly persons. In: Archives of Neurology, Jg. 58, Heft 3, S. 498-504.
- Naegerl, Valentin U. u.a. 2004: Bidirectional Activity-Dependent Morphological Plasticity in Hippocampal Neurons. In: Neuron, Jg. 44, S. 759-767.
- Scoville, William. B./Milner, Brenda 1957: Loss of recent memory after bilateral hippocampal lesions. In: Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry, Jg. 20, S. 11-21.
- Spitzer, Manfred 2002: Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. München/Heidelberg.
- Stroth, Sanna u.a. 2009: Aerobic endurance exercise benefits memory and affect in young adults. In: Neuropsychological Rehabilitation, Jg. 19, Heft 2, S. 223-243.
- van Praag, H. 1999: Running enhances neurogenesis, learning and long-term potentiation in mice. In: Proceedings of the National Academy of Sciences, Jg. 96, Heft 23, S. 13427-13431.
- Walker, Matthew P. und Stickgold, Robert 2004: Sleep-Dependent Learning and Memory Consolidation. In: Neuron, Jg. 44, S. 121-133.



# **Wissenschaft und Forschung**

---





*Thomas Coelen, Anna Lena Wagener*

## Partizipation an ganztägigen Grundschulen

### Forschungsstand und erste Eindrücke aus einer empirischen Erhebung

- „Warum wäre es besser, Kinder in der Schule mehr mitentscheiden zu lassen?“<sup>1</sup>
- „Weil es dann mehr Spaß macht zu lernen.“
- „Weil es dann nicht so viele traurige und unzufriedene Kinder gäbe.“
- „Das wäre überhaupt nicht gut!“
- „Weil die Kinder damit einverstanden sind, wenn eine neue Regel aufgestellt wird.“
- „Weil Kinder viele gute Ideen haben.“
- „Nicht nur Erwachsene haben gute Vorschläge, auch Kinder haben gute Vorschläge.“
- „Weil Kinder lernen sollen, ihre Meinung zu sagen.“
- „Weil Kinder auch ein Recht darauf haben.“

Die oben stehenden Zitate von Dritt- und Viertklässlern stammen aus unserer Befragung im Rahmen der Studie „Partizipation an ganztägigen Grundschulen“ (PagGs) im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS).<sup>2</sup> Grundschüler jedes Jahrgangs wurden an unterschiedlich organisierten Ganztagsgrundschulen in drei Bundesländern befragt. Wir erforschen mit unseren Befragungen verschiedene Strukturen und Kulturen der Beteiligung vor dem Hintergrund der Erweiterung von Schulen um den außerunterrichtlichen Bereich (den so genannten ‚Ganztag‘).

Der folgende Beitrag soll den Lesern einen Überblick über die Aktualität des Themas und den Forschungsstand sowie über die Bedeutung und Schwierigkeiten von Partizipation in ganztägigen Grundschulen bieten. Dazu stellen wir erste Eindrücke unseres Forschungsprojekts zusammen.<sup>3</sup>

### 1. Bildungspolitische Aktualität des Themas

Partizipation gilt nicht nur als ein Element von guter Schule, sondern auch als ein Verbindungsglied zwischen schulischen und außerschulischen Bereichen (wie Unterricht und außerunterrichtliche Angebote, Zusammenarbeit verschiedener Professionen, Schulleben und Gemeinwesen). Welche Besonderheit der Partizipation in ganztägigen Schulen zukommt, wird auch deutlich, wenn man die

Ankündigung für den Ganztagsschulkongress 2008 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung liest:

„(...) In diesem Jahr geht es rund um das Thema ‚Partizipation‘. Denn – gute Ganztagsschulen erkennen wir daran, dass dort nicht nur die Schulleitung oder Lehrerinnen und Lehrer entscheiden. Stattdessen kommen große und kleinere Menschen in ‚verschiedenen Mischungen‘ immer wieder zusammen, um miteinander zu diskutieren, zu entscheiden, zu gestalten und die Arbeit gemeinsam auszuwerten.“<sup>4</sup>

Die jährlichen Kongresse sind Bestandteile des Programms „Ideen für mehr! Ganztätig lernen“, welches ein zentraler Baustein des „Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) ist, mit dem die Bundesregierung den Ländern zunächst von 2003 bis 2007 vier Milliarden Euro für den bedarfsgerechten Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen zur Verfügung stellte und welches kostenneutral bis Ende des Jahres 2009 verlängert wurde. Damit fördert das Programm nicht nur bauliche Maßnahmen, sondern sichert auch die Qualität der pädagogisch-inhaltlichen Gestaltung. Dafür leisten die in fast jedem Bundesland ansässigen „Serviceagenturen“ große Unterstützung, indem sie Schulen dabei unterstützen, ganztägige Bildungsangebote zu entwickeln, auszubauen und qualitativ zu verbessern.

Neben der Wahl zum Jahresthema wurde eine weitere Brücke zwischen ganztägigem Lernen und schulischer Mitbestimmung geschlagen: Länderübergreifend arbeiten die Serviceagenturen in thematischen Netzwerken zusammen, zu denen neben den Netzwerken „Schulentwicklungsprozesse“ und „Koooperation“ seit dem Jahr 2007 auch das Netzwerk „Partizipation“ zählt; dieses Netzwerk hat den Schwerpunkt seiner Arbeit in die Bereiche der Eltern- und Schülerpartizipation gelegt.

Schon vor der thematischen Verbindung von Partizipation und Ganztagschule durch die Gründung eines entsprechenden Netzwerks 2007 und den Ganztagsschulkongress 2008 gab es in den letzten Jahren verschiedene Programme, die jeweils eines der beiden Themen zum Schwerpunkt hatte: Im Schulentwicklungsprogramm „Demokratie lernen & leben“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK),<sup>5</sup> welches von 2002 bis 2007 lief, beteiligten sich in 13 Bundesländern insgesamt rd. 200 allgemein- und berufsbildende Schulen. Dabei war die Grundannahme, dass die Schule als einzige Institution die Chance habe, *alle* Kinder und Jugendliche zu erreichen und somit für Demokratie gewinnen zu können. Das Programm verfolgte zwei Hauptziele: die Förderung von demokratischer Handlungskompetenz und die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur. Es sollte mittels einer Demokratisierung von Unterricht und Schulleben die Bereitschaft junger Menschen zur aktiven Mitwirkung an der Zivilgesellschaft gefördert werden. Demokratie sollte als Qualität des gemeinsamen Lebens in der Schule erfahren werden und zugleich Gegenstand des Lernens sein.

Über diese bundespolitischen Impulsprogramme hinaus hat das Thema Partizipation angesichts des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention vom 20.11.1989) eine noch weiter reichende

weltpolitische Dimension, der sich selbstverständlich auch die Kultusminister der Bundesländer nicht verschließen können<sup>6</sup>:

„Die Kultusministerkonferenz spricht sich dafür aus, dass die altersgerechte Berücksichtigung der Rechte des Kindes auf Schutz und Fürsorge sowie auf Partizipation essentiell für die Schulkultur ist.“<sup>7</sup>

Die Kinderrechte in Schulen aktiv umzusetzen, forderten zahlreiche Teilnehmer der Tagung „Demokratische Grundschule“ 2007 in Siegen in einem Offenen Brief an die Kultusministerkonferenz (KMK):<sup>8</sup>

„(...) Wir fordern (...) mehr Aufmerksamkeit für die Grundschule als sozialen *Lebensraum* und politischen *Lernraum*. Demokratisches Engagement wächst, wenn schon Kinder erleben, dass sie als Person respektiert werden, und wenn sie ihr Leben und Lernen in der Schule verantwortlich mitbestimmen können. Die Grundschule ist die einzige öffentliche Institution, in der junge Menschen aus allen sozialen Milieus verbindlich zusammenkommen. Damit ist sie der zentrale Raum, in dem unsere Gesellschaft zusammenwächst – oder Gruppen voneinander getrennt werden. Und sie ist alltäglicher Lebensraum, in dem Macht ausgeübt und Interessen ausgehandelt werden.

Im Alltag *aller* Schulen sind deshalb die grundlegenden Menschenrechte der Kinder zu achten, ist die Bereitschaft und Fähigkeit der Kinder zum demokratischen Zusammenleben zu fördern. Auch darüber, wie sie diesen Anspruch umsetzen, haben Schulen Rechenschaft abzulegen – nicht nur über die Förderung der fachlichen Leistungen. (...)

Wir begrüßen diesen Beschluss der KMK<sup>9</sup> auch deshalb, weil er in der Grundschule auf vergleichsweise günstige Bedingungen trifft. Viele Grundschulen, viele Lehrerinnen und Lehrer haben tragfähige Ansätze entwickelt, die eine ernsthafte Beteiligung an Entscheidungen ermöglichen: von Freiräumen für selbstständiges Arbeiten über Klassenräte bis hin zu Schulversammlungen. Solche Ansätze brauchen Unterstützung und müssen verbreitet werden.

1. Wir fordern die Mitglieder der KMK auf, Hürden für die Umsetzung der Kinderrechte zu beseitigen und die schulrechtlichen Vorschriften entsprechend ihrem Beschluss von 2006 zu überarbeiten. (...)
3. Im Anschluss an das Programm „Demokratie lernen & leben“ der BLK für Bildungsplanung sind Netzwerke von Schulen aufzubauen, in denen unterschiedliche Formen der Selbst- und Mitbestimmung auf *allen* Ebenen des Schullebens und des Unterrichts erprobt werden. (...)
4. Reformversuche sind durch Evaluations- und Forschungsprojekte zu begleiten. In ihnen sollten die Potenziale und die Schwierigkeiten einer „demokratischen Schule“ so untersucht und ausgewertet werden, dass den Schulen konkrete Hilfen für ihre Entwicklung gegeben werden können. Offene Fragen sind aus unserer Sicht:
  - Welche Merkmale zeichnen Grundschulen aus, in denen Schülerinnen und

Schüler sich als autonom und kompetent respektiert fühlen und in denen sie stabile demokratische Einstellungen entwickeln können?

- Wie kann das Potenzial von Ganztagschulen genutzt werden, um Grundschulen in Kooperation mit Trägern von Horten sowie der verbandlichen, vor allem aber der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu sozialen Lebens- und politischen Lernräumen zu entwickeln? (...)“

Man darf gespannt sein, welche Fortschritte die Bundesregierung und die KMK zu diesen Fragen in der Ende 2009 anstehenden Berichterstattung zur Verwirklichung der Rechte des Kindes veröffentlichen.<sup>10</sup>

## 2. Zum Forschungsstand

Trotz der bildungspolitischen Aktualität und einer breiten theoretischen Fundierung wird über schulische Partizipationsmöglichkeiten in den großen Lernleistungsstudien wie PISA und IGLU kaum gesprochen.<sup>11</sup>

### 2.1 Theoretische Fundierungen

Dabei hatte bereits Anfang des 20. Jahrhunderts der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey in „Democracy and Education“ (1916) deutlich gemacht, wie Erziehung und Demokratie miteinander verbunden sein müssen, wenn eine Gesellschaft nicht lediglich ihren Fortbestand, sondern einen Wandel zum Besseren erstreben will. Nach Deweys Auffassung sollte Demokratie stets im alltäglichen Zusammenleben der Menschen verankert und gelebt werden. Demokratische Erfahrungen sollten intensiv und von Kindern so früh wie möglich in der Familie, in der Schule und in der Gemeinde gemacht werden. Dewey erörtert in seinem Buch die Möglichkeiten, demokratische Methoden im Unterricht einzuführen und Demokratie in der sozialen Organisation der Schule zu verankern. Die in diesem Zusammenhang wohl am meisten zitierte Aussage von Dewey ist:

„Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung.“<sup>12</sup>

Der Politologe Gerhard Himmelmann systematisiert diese Grundauffassung von Demokratie in Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform.<sup>13</sup> Demokratie-Lernen müsse deshalb nicht nur auf den Staat, die ‚hohe Politik‘ und die dort zu lösenden Probleme ausgerichtet sein (*Herrschaftsform*), sondern auch gesellschaftliches Lernen umfassen (*Gesellschaftsform*), damit Kinder und Jugendliche erkennen lernen, in welche Gesellschaft sie hineinwachsen. Diese Elemente sollten in konkrete Inhalte und Themen des Unterrichts umgewandelt oder an entsprechenden Beispielen oder Projekten deutlich gemacht werden. Darüber hinaus sollte die alltagsspezifische Demokratie als *Lebensform*, d.h. als besondere Ausprägung der Kultur und des sozialen Zusammenlebens erfahrbar werden. Hier geht es nicht nur um politische

Verhaltenseinstellungen, sondern auch um die individual- und sozialmoralischen Grundlagen der politischen Ordnung, um das Sammeln von konkreten Erfahrungen mit lebensnahen Demokratieformen – bis hinein in zwischenmenschliche Verhaltensweisen, Aktivitäten von Gruppen und Interaktionen in Familien, Schulen, Jugendeinrichtungen und Stadtteilen (*face to face*-Ebene):

„Demokratie als Lebensform kann insofern als Rückgrat, als Urform, als Keim- oder Vorform, als Unterfütterung oder sogar als Voraussetzung dafür angesehen werden, dass die Demokratie in ihrer Ganzheit wirklich gelebt werden und dauerhaft stabil bleiben kann.“<sup>14</sup>

## 2.2 Empirische Forschungen

Neben den theoretischen Fundierungen ist die Partizipation von Heranwachsenden in schulischer und außerschulischer Bildung bisher wenig empirisch erforscht, insbesondere Studien mit Kindern im Grundschulalter werden selten durchgeführt.<sup>15</sup> Auch in der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG),<sup>16</sup> die erste bundesweit repräsentative Längsschnittstudie zu Ganztagschulen in Deutschland, wird das Thema nur am Rande behandelt. Hingegen wird auf die Elternbeteiligung in der Ganztagschule näher eingegangen: Eltern von Ganztagschülern engagieren sich in klassischen Beteiligungsformen (z.B. Elternpflegschaft, Fördervereine) in höherem Maße als Eltern von Halbtagschülern. In der ersten Erhebungswelle der StEG (2005) blieb jedoch offen, wie sich Eltern über die o.g. Möglichkeiten hinaus aktiv am schulischen Alltagsgeschehen beteiligen, z.B. an der Gestaltung des Ganztagsangebots. Daneben gibt es drei weitere relevante Studien:

- die Schülerstudie „Mitbestimmen“<sup>17</sup> zur Partizipation von Viertklässlern,
- das „Kinderpanel“<sup>18</sup> des Deutschen Jugendinstituts, welches in der zweiten Erhebungswelle 2004 die Lebenslage und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder erfasst und in diesem Zusammenhang auch zur „Partizipation von Kindern in der Grundschule“ geforscht hat,
- die Studie „mitWirkung“<sup>19</sup> über die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune.

Übereinstimmend kommen sie zu dem Ergebnis, dass Kinder und Jugendliche bei Entscheidungen zur Gestaltung von Interaktionsprozessen (z.B. Sitzordnung, Regeln, Ausflugsziele) in höherem Maße mitbestimmen können, als bei Entscheidungen, die beispielsweise die Unterrichtsinhalte oder die Leistungsbewertung betreffen.<sup>20</sup> In „mitWirkung“ wurden in diesem Zusammenhang die Antworten der Schüler mit denen der Lehrer verglichen: Dabei fällt auf, dass Lehrer – im Gegensatz zum Empfinden ihrer Schüler – durchweg angeben, die Schüler in hohem Maße bei Entscheidungen im Unterricht einzubeziehen. Bei der Mitbestimmungsmöglichkeit zur Leistungsbewertung (36 % vs. 89 %) und der Festlegung der Hausaufgabe (24 % vs. 77 %) ergeben sich die höchsten Diskrepanzen. Bezüglich

der Mitbestimmungsformen nennt die Mehrzahl der Kinder in „Mitbestimmen“ den Klassensprecher, jedes dritte Kind kennt einen Klassenrat. Diese und andere parlamentarischen Formen (wie Schülerkonferenzen u.Ä.) werden in der Studie „mitWirkung“ von den Schulleitern als wichtigste Form der Schülerpartizipation bezeichnet.

Auf die Partizipation in der Ganztagschule wurde in „Mitbestimmen“ und im „Kinderpanel“ ein besonderes Augenmerk gelegt: Die Autoren der erstgenannten Studie sehen in der Ganztagschule eine besondere Chance für die Partizipation von Kindern, da sie ihrer Ansicht nach die Möglichkeit gibt, sich stärker mit der Schule zu identifizieren und durch ein reizvolles außerunterrichtliches Angebot die Schulfreude der Kinder erhöht, so dass sie sich auch stärker in der Schule engagieren und mitbestimmen. Die Forscher des „Kinderpanels“ vermuten einen Zusammenhang zwischen dem Wechsel von Lern- und Erholungsphasen, in denen ihrer Ansicht nach stärker auf die Bedürfnisse der Kinder eingegangen werden kann, und der Partizipation von Kindern. Allerdings konnte diese Hypothese nur teilweise überprüft und im Rahmen der Auswertungen nicht bestätigt werden. Die nachfolgend beschriebene Studie knüpft an den beschriebenen Forschungsstand an und erweitert ihn.

### 3. Das Forschungsprojekt „PagGs“

Im Rahmen von PagGs (2008-2009) und einem darauf aufbauenden Promotionsvorhaben wurden Erhebungen an zehn Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Rheinland-Pfalz durchgeführt. Dabei wurden rhythmisierte und additiv strukturierte Ganztageseinheiten (d.h. einzelne Klassen oder Jahrgangszüge) sowie Halbtageseinheiten in die Untersuchung einbezogen.

Die Studie PagGs ist vergleichend angelegt: Es wird zwischen den verschiedenen Organisationsformen der Ganztagsgrundschulen differenziert und die darin vorzufindenden Partizipationsstrukturen und -kulturen untersucht. Dabei wird der Blick auf die Schüler und deren Wahrnehmungs- bzw. Deutungsmuster gelegt, ebenso werden die Meinungen und Perspektiven der Pädagogen eingebunden. Hintergrund des Vorgehens ist die Annahme, dass sich sowohl gebundene und offene Ganztageseinheiten hinsichtlich ihrer Partizipationsstrukturen und -kulturen deutlich unterscheiden als auch schulische Ganztags- und Halbtageseinheiten.

Wir arbeiten sowohl mit hypothesenprüfenden als auch mit rekonstruktiven Forschungsmethoden. Eingesetzt wurden 19 Interviews mit Schulleitern bzw. Ganztagskoordinatoren oder -mitarbeitern und 175 Gruppengespräche mit Schülern sowie knapp 2.500 standardisierte Fragebögen für Schüler und knapp 400 für Lehrer und das weitere pädagogisch tätige Personal, die jedoch nicht alle im Rahmen der Studie PagGs ausgewertet werden.

### 3.1 Eindrücke aus den Befragungen

In der Beschreibung der ersten Eindrücke aus den Befragungen im Rahmen von PagGs stehen die Schülersicht und deren Meinung hinsichtlich der Beteiligung im Vordergrund.<sup>21</sup> Wir ordnen die Eindrücke gemäß der Kategorisierung von Himmelmann (2004)<sup>22</sup>, wobei das Zusammenspiel der drei Formen hervorgehoben werden muss, denn Demokratie als *Herrschaftsform* spiegelt jene „Prinzipien und Mechanismen“<sup>23</sup> wider, die für die Demokratie als *Lebens-* und als *Gesellschaftsform* relevant sind.

Demnach können u.E. die benannten Strukturen der Schülerbeteiligung wie z.B. Klassenräte und -sprecher sowie – seltener vorkommend – Versammlungen von Vertretern aller Klassen als demokratische *Herrschaftsformen* bezeichnet werden. Vollversammlungen sind an keiner der untersuchten Schulen institutionalisiert (laut StEG bietet dies jede zehnte Schule<sup>24</sup>). An einer der Schulen gibt es einen Rat im außerunterrichtlichen Bereich, der in enger Verbindung zu den Räten im unterrichtlichen Bereich steht.

Hingegen sind regelmäßige Kreisgespräche und Patenschaften als Elemente des sozialen Lernens eher der demokratischen *Gesellschaftsform* zuzuordnen. Die benannten herrschaftlichen und gesellschaftlichen Formen sind nicht an allen untersuchten Ganztagsgrundschulen vorhanden und auch in ihrer Verbreitung an den entsprechenden Schulen unterschiedlich ausgeprägt: In manchen Schulen gibt es beispielsweise durchgängig in jeder Klasse einen Klassenrat, an anderen Schulen nur in vereinzelten Klassen von davon überzeugten Lehrern. Besonders unterschiedlich fällt aus, was den Grundschulern (vor allem den Erst- und Zweitklässlern) zugetraut wird. Dies liegt vor allem an der jeweiligen Lehrerpersönlichkeit, nicht zuletzt aber auch an der schulischen und gesamtkollegial getragenen Einstellung hinsichtlich der Beteiligung von Kindern. Die Schulleitung nimmt in dieser Hinsicht eine Vorbildfunktion ein. Manche Schulen, vor allem diejenigen mit jahrgangshomogenen Klassen, beginnen mit strukturellen Beteiligungsmöglichkeiten der Schüler erst ab der dritten Klasse. Andere Schulen, vor allem diese, in denen es klassenübergreifende Räte oder jahrgangsheterogene Klassen gibt, beteiligen sich bereits die Erstklässler in demokratischen Formen.

Als besonders wichtig wurde an manchen Schulen eine ‚demokratische Grundhaltung‘ benannt, also die Demokratie als *Lebensform*. Diese Schulen beschreiben ihr Bemühen, eine Atmosphäre der Beteiligung zu schaffen – als fortlaufenden (Arbeits-)Prozess, in dem sich Kinder (aber auch Erwachsene) mit ihren Anliegen, Problemen und Ideen ernst genommen fühlen. Diese Atmosphäre kann für sich stehen, ist jedoch oftmals mit den gesellschaftlichen Demokratieformen verbunden, da die Anliegen der Beteiligten in besonderem Maße in festen Strukturen ihren Platz finden. Allerdings konnten wir auch die Erfahrung machen, dass demokratische Strukturen (wie beispielsweise die Wahl von Klassensprechern oder das Vorhandensein eines Klassenrats) nicht automatisch eine Atmosphäre der Betei-



ligung schaffen. Stehen die gesellschaftlichen Formen für sich und schaffen keine Verbindung zu den Lebensformen, so werden sie häufig von den Schülern nicht ernst genommen bzw. als Möglichkeit der Beteiligung nicht benannt. Insbesondere die Gestaltung des Unterrichts ist von entscheidender Bedeutung, für das Gefühl der Schüler hinsichtlich ihres Lernens und Lebens gefragt zu sein: Ein geöffneter Unterricht bildet oftmals die Basis für eine Atmosphäre der Beteiligung und bietet den Kindern außerhalb der gesellschaftlichen Beteiligungsformen die Möglichkeit, mit- und selbstbestimmend zu handeln.

Die Hypothese, dass Ganztagschulen mit ihren außerunterrichtlichen Angeboten vermehrt die Möglichkeit zur Beteiligung und Mitbestimmung bieten, scheint nach den ersten Ergebnissen der StEG-Studie bestätigt zu werden: Arnold/Stecker stellten anhand der Daten von 2005 fest, dass „Kinder, die an Ganztagsangeboten teilnehmen, in einigen Bereichen eher die Möglichkeit zur Mitbestimmung sehen als Kinder, die die Angebote nicht besuchen.“<sup>25</sup> Bei unseren Befragungen im Rahmen von PagGs haben wir die Kinder, die den Ganztag besuchen, nach verschiedenen Beteiligungsmöglichkeiten (z.B. Auswahl von AGs) auch im Vergleich zum unterrichtlichen Bereich befragt. Unser bisheriger Eindruck ist, dass vor allem die Erst- und Zweitklässler ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten im außerunterrichtlichen Bereich verglichen mit dem unterrichtlichen Bereich leicht erhöht betrachten, da sie mehr Freizeit haben und im Spiel mehr Entscheidungen eigenständig oder gemeinschaftlich mit anderen Kindern treffen können als im Unterricht. Befragt zu der Auswahl der AGs wurde deutlich, dass es an keiner Schule des Samples einen Rahmen für AG-Vorschläge der Kinder gibt, sondern dass AGs in der Regel aus einem bestehenden Angebot ausgewählt werden müssen. An Schulen, in denen der Schultag rhythmisiert gestaltet wird oder in denen die Lehrer für das ganztägige (Betreuungs-)Angebot zuständig sind, konnten die Erst- und Zweitklässler kaum Unterschiede hinsichtlich der Mitbestimmung im unterrichtlichen Bereich formulieren, was die Hypothese stützt, dass die Mitbestimmungsmöglichkeiten – wenngleich stark durch Pädagogen beeinflusst – vom organisatorischen Rahmen abhängig sind.

### *3.2 Zum weiteren Verlauf*

Die Feldphase des Forschungsprojekts PagGs wurde im April 2009 abgeschlossen. Die erhobenen Daten befinden sich derzeit in der Auswertung. Die qualitativen und quantitativen Daten werden miteinander in Verbindung gesetzt und im Abschlussbericht (bis Herbst 2009) ausführlich dargestellt. Zudem werden Bedingungen, Chancen, Probleme und Grenzen von Partizipation in der Grundschule aufgezeigt und Ideen für eine gelingende Praxis formuliert.<sup>26</sup> Die Fertigstellung der auf das Forschungsprojekt PagGs aufbauenden Dissertationen ist im Laufe des Jahres 2011 geplant.

## Anmerkungen

- 1 Zitat aus dem Fragebogen für Dritt- und Viertklässler im Rahmen des nachfolgend beschriebenen Forschungsprojekts.
- 2 Die Studie wird von der Universität Siegen, unter der Leitung von Hans Brügelmann und Thomas Coelen durchgeführt.
- 3 Der Abschlussbericht von PagGs wird im Herbst 2009 fertig gestellt sein, evtl. erscheint er in Kurzform im „Jahrbuch Ganztagsschule 2011“.
- 4 Siehe unter [www.ganztaegig-lernen.org/www/web780.aspx](http://www.ganztaegig-lernen.org/www/web780.aspx) (Zugriff am 12.02.2009).
- 5 Siehe [www.blk-demokratie.de](http://www.blk-demokratie.de)
- 6 Zur Aktualität des Themas: Die KMK veranstaltete vom 24.-25.6.2009 eine Tagung zu dem Thema „Demokratie in der Schule, Partizipation – Historisch-Politische Bildung – Werte“ in Potsdam, an der Personen aus Praxis, Politik und Forschung aus dem gesamten Bundesgebiet teilnahmen.
- 7 Erklärung vom 03.03.2006, siehe [www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulpolitik/KM-KErklaerung.html](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulpolitik/KM-KErklaerung.html) (Zugriff am 06.03.2009).
- 8 Im Folgenden auszugsweise wiedergegeben. Die vollständige Version ist abgedruckt in: Backhaus, Axel u.a. (Hrsg.): Demokratische Grundschule – Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. Arbeitsgruppe Primarstufe/FB2. Universität Siegen, S. 13ff.
- 9 Gemeint ist die weiter oben zitierte Erklärung.
- 10 Dies wird sicherlich auch Thema sein auf dem nächsten Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), der im März 2009 in Mainz unter dem Titel „Bildung in der Demokratie“ stattfinden wird.
- 11 Zu dieser Feststellung kommt auch das Bundesjugendkuratorium (BJK) in seiner Stellungnahme vom 30.06.2009 zur „Partizipation von Kinder und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit“.
- 12 Zit. n. Himmelmann 2004, S. 10; im Original: „(...) a mode of associated living, of conjoint communicated experience“ (Dewey 1966, S. 87).
- 13 Himmelmann 2004, S. 7-10.
- 14 Ebd., S. 9.
- 15 Siehe Sliwka (2008) bzw. Sturzenhecker (2008).
- 16 Holtappels u.a. (2007).
- 17 Bosenius/Wedekind (2004).
- 18 Bacher/Winkelhofer/Teubner (2007).
- 19 Fatke/Schneider (2005).
- 20 Fatke/Schneider benennen diese beiden hier aufgeführten Sorten von Entscheidungen als solche, die den Lehrer „direkt“ bzw. „nicht direkt“ betreffen (vgl. Fatke, R./Schneider, H. 2005, S. 15).
- 21 Auf die Beteiligungsmöglichkeiten des Personals kann an dieser Stelle aufgrund des Auswertungstandes noch nicht eingegangen werden.
- 22 Die Einordnung der Eindrücke ist der erste Versuch einer Kategorisierung und erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.
- 23 Himmelmann (2005), S. 194.
- 24 Vgl. Arnold/Stecker (2008), S. 8-9.
- 25 Ebd., S. 9.
- 26 Darüber hinaus entsteht auf Basis der erhobenen und weiteren Daten eine Dissertation zum Thema Demokratielernen in der (Ganztags-)Grundschule.

## Literatur

- Arnold, Bettina/Stecher, Ludwig 2008: Noch entwicklungsfähig: Schülermitbestimmung in Ganztagsgrundschulen. In: Ganztagssschule machen. Verändertes Leben und Lernen in der Schule (2. Jg.), Heft 4, S. 8-9.
- Bacher, Johann/Winkelhofer, Ulrike/Teubner, Markus 2007: Partizipation von Kindern in der Grundschule. In: Alt, C. (Hrsg.): Kinderleben – Start in die Grundschule. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden.
- Backhaus, Axel u.a. (Hrsg.) 2008: Demokratische Grundschule – Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. Arbeitsgruppe Primarstufe/FB2. Siegen.
- Bosenius, Jürgen/Wedekind, Hartmut 2004: „Mitbestimmen“. Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerkes und Super RTL zur Partizipation von Viertklässlern. In: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.): Kinderreport Deutschland 2004. Daten, Fakten, Hintergründe. München 2004.
- Dewey, John 1916/1966: Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York.
- Fatke, Rainhard/Schneider, Helmut 2005: Kinder und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Gütersloh.
- Himmelmann, Gerhard 2005: Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Schwalbach/Ts.
- Himmelmann, Gerhard 2004: Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In: Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ (hrsg. v. Wolfgang Edelstein und Peter Fauser). Berlin (als Download unter <http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Himmelmann.pdf>; Zugriff am 16.04.09).
- Holtapps, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.) 2007: Ganztagssschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen“ (StEG). Weinheim und München.
- Sliwka, Anne 2008: Demokratiepädagogik in der Schule. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 694-703.
- Sturzenhecker, Benedikt 2008: Demokratiebildung in der Jugendarbeit. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 704-713.

*Heinz Günter Holtappels*

## **Entwicklung von Ganztagsschulen: Quantitativer Ausbau und konzeptioneller Nachholbedarf – Ausgewählte Längsschnitt- ergebnisse aus der StEG-Untersuchung**

Der folgende Beitrag berichtet über ausgewählte Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Die Studie, die den Ausbau, die Entwicklung, Nutzung und Wirkungen von Ganztagsangeboten untersucht, wird mit Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und des Europäischen Sozialfonds (ESF) in Abstimmung mit den Ländern von einem Konsortium durchgeführt: Prof. Klieme/DIPF Frankfurt am Main (Sprecher), Prof. Holtappels/IFS, TU Dortmund, Prof. Rauschenbach/DJI München, Prof. Stecher/Uni Gießen.

Die hier ausgewählten Längsschnittergebnisse beruhen auf den ersten beiden Erhebungen vom Frühsommer 2005 bzw. vom Frühjahr 2007. Das Design der Studie ist auf Repräsentativität für die 2005 vorgefundene Ganztagsschullandschaft ausgelegt, wobei neben älteren Ganztagsschulen besonders Schulen, die durch das „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ gefördert wurden, untersucht werden. Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und Lehrkräfte, Schulleitungen, das im Ganztagsbetrieb tätige Personal sowie externe Kooperationspartner an ursprünglich 373 Schulen aus 14 Bundesländern wurden befragt. Die dritte und letzte Erhebungswelle wurde im Frühjahr 2009 durchgeführt.

Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte deskriptive Befunde im Überblick berichtet, mit Schwerpunkten auf der Entwicklung der Gestaltungselemente und Angebotsformen sowie der konzeptionellen Fundierung der Ganztagsschulen. Für diese Befunde werden nur die Daten von Ganztagsschulen mit Teilnahme an beiden Erhebungswellen (Panel-Schulen) einbezogen.

### **Ausgewählte Forschungsbefunde im Überblick**

Nachdem die erste Befragungswelle 2005 vor allem die Ausgangslage von Ganztagschulen, deren Ganztagsbetrieb noch im Aufbau begriffen war, erfasst hat, werden mit den Daten der zweiten Befragungswelle nun erstmals Aussagen über allgemeine Entwicklungstendenzen an deutschen Ganztagsschulen möglich. Aussagen über Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Schülerentwicklung werden allerdings

erst zum Abschluss des Forschungsprogramms nach Auswertung des gesamten Längsschnitts mit drei Befragungswellen 2010 möglich sein.

Die folgenden Ergebnisse im Längsschnitt der ersten beiden Wellen (s. StEG 2008) erscheinen aus der Schulentwicklungsperspektive als besonders wichtig.

## 1. Ausbau und Entwicklung von Angebotsformen

Von zentraler Bedeutung sind die Entwicklung und der Ausbau der einzelnen Gestaltungselemente in Ganztagschulen. Zur Erfassung der Struktur der jeweiligen Angebotselemente wurden die Schulleitungen der untersuchten Schulen nach dem Vorhandensein von einzelnen Angeboten im Ganztagsbetrieb ihrer Schule befragt. Jedes der einzelnen Angebotselemente wurde einem von vier Angebotstypen zugeordnet: 1.) Hausaufgabenbetreuung und Förderung (z.B. Hausaufgabenhilfe, Förderangebote für Schüler mit hohen bzw. niedrigen Fachleistungen oder Nicht-Muttersprachler), 2.) fachbezogene Angebote (z.B. Mathematik, Fremdsprachen oder musisch künstlerische Angebote), 3.) fächerübergreifende Angebote (z.B. handwerkliche, hauswirtschaftliche oder technische Angebote und Angebote zum sozialen oder interkulturellen Lernen) und 4.) Freizeitangebote (gebundene oder ungebundene Angebote).

Zur Bildung entsprechender Indizes (s. Holtappels 2007b, 195 ff.) wurden die Werte aufsummiert, die die Schulen in den vier Angebotsbereichen erreichten, um die Vielfalt und den Umfang des Angebotsspektrums der Schulen im Ganztag erfassen zu können. Um zusätzlich einen globalen Indikator für die Breite des von den Schulen realisierten Angebotes zu erhalten, wurden die vier Indizes zu einem Index „Angebotsumfang und -breite“ zusammengefasst. Er zeigt praktisch den Anteil möglicher Angebotsbreite an, also inwieweit es den Schulen gelungen ist, ein breites Angebotsportfolio im Ganztag für die unterschiedlichen Lernbedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler zu realisieren. Mit diesem Index wird faktisch die Qualität des Bildungsangebotes angezeigt. Alle genannten Indizes werden zur Vergleichbarkeit auf einen Wertebereich von 0 bis 1 normiert.

Die Ergebnisse im Zeitverlauf (s. Abb. 1 und 2) zeigen, dass die Ganztagschulen insgesamt Umfang und Breite ihres Angebots steigern konnten. Einerseits kommt dies aufgrund des Ganztagsausbaus über die Schülerjahrgänge natürlicherweise zustande, andererseits verdeutlicht sich hier das Bemühen der Schulen um ein hinreichendes Spektrum unterschiedlicher Angebotstypen, um alle Schülerinnen und Schüler wirksam erreichen zu können.

Die Grundschulen (s. Abb. 1) haben ihre Angebotselemente deutlich in der Breite ausgebaut und gegenüber der Sekundarstufe sichtbar aufgeholt. Dies betrifft das gesamte Bildungsangebot und auch alle Angebotsdimensionen im Einzelnen, vor allem zeigt sich ein Schub bei den fachbezogenen Angeboten. Auch Förderangebote, die in 2005 in Grundschulen nicht durchgängig vertreten waren, werden nun

stärker im Ganztagsbetrieb vorgehalten. In der Sekundarstufe I (s. Abb. 2) wurde die Angebotsbreite nur leicht gesteigert, aber auch hier wird vor allem ein Ausbau in den fachbezogenen Angeboten sichtbar.

Abbildung 1: Entwicklung der Angebotsstruktur an Ganztagsschulen in der Primarstufe – Index der Angebotsbreite im Längsschnitt 2005-2007

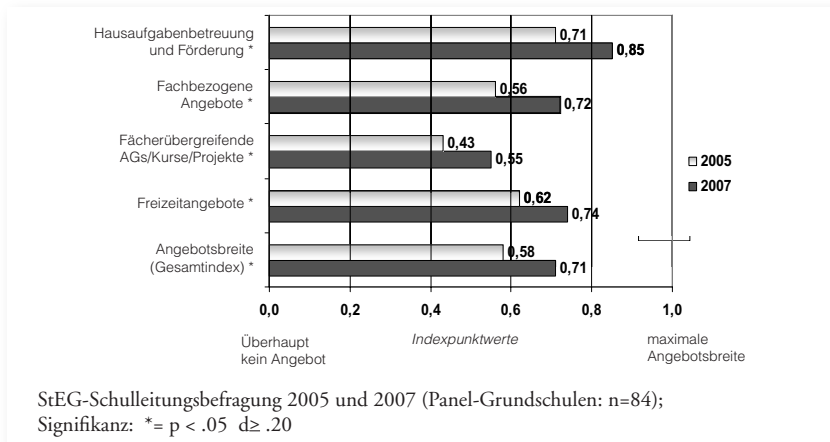
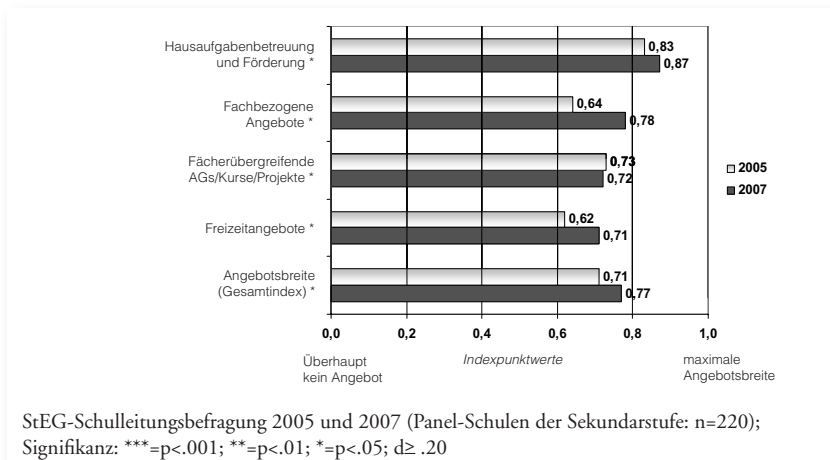


Abbildung 2: Entwicklung der Angebotsstruktur an Ganztagsschulen in der Sekundarstufe – Index der Angebotsbreite im Längsschnitt 2005-2007



Zu beachten ist freilich, dass die Streuung über die Ganztagsschulen noch recht groß ist. Ein beträchtlicher Teil der Schulen hat in bestimmten Angebots-elementen nur kein oder nur ein schmales Angebot, während andere offensichtlich versuchen, eine breite Bildungskonzeption zu verfolgen. Zudem zeigen Bedingungsanalysen, dass die Qualität bezüglich der Breite des Bildungsangebots sowohl von der Intensität der Schulentwicklungsarbeit (s. Holtappels 2007a) als auch von der konzeptionellen Fundierung des Ganztagsbetriebs und einer förderlichen Organisationskultur der Schule (s. Holtappels/Rollett 2007), insbesondere der Innovationsbereitschaft und der Kooperationsintensität des Personals, abhängen; dies gilt auch für die längsschnittliche Entwicklung des Bildungsangebots (vgl. Rollett/Holtappels 2008).

Lernförderliche und fachbezogene Angebote haben also insgesamt an Bedeutung gewonnen. Die Ganztagsschulen haben seit 2005 im Primarbereich in allen Angebotsfeldern den Umfang und die Breite ihrer Angebote stark ausgebaut, in der Sekundarstufe ist zumindest ein leichter Anstieg erkennbar.

## **2. Schülerteilnahme am Ganztagsbetrieb und an einzelnen Ganztagsangeboten**

Mit der Expansion der Ganztagsschulen ist in Deutschland auch die Quote der Ganztagsschülerinnen und -schüler angestiegen. Während 2006 aber bereits rund ein Drittel aller Schulen Ganztagsbetrieb aufweisen, nehmen jedoch nur gut ein Sechstel aller Schülerinnen/Schüler am Ganztagsbetrieb teil (s. KMK 2008). In der StEG-Untersuchung kann zwar diese Quote nicht abgebildet werden, weil die Schülerstichprobe in Grundschulen nur den 3. Jahrgang und in der Sekundarstufe die Jahrgänge 5, 7 und 9 erfasst. Aber auch unsere Erhebung zeigt eine deutliche Steigerung der Teilnahme am Ganztagsbetrieb.

### *Teilnahme am Ganztagsbetrieb*

Die Teilnahmequote der Schülerinnen und Schüler ist bei – vornehmlich offenen Ganztagsschulen in der Primarstufe zwischen 2005 und 2007 deutlich angestiegen. Über alle Ganztags-Grundschulen hinweg nahmen 2005 rund 41 % der Schülerinnen und Schüler teil, 2007 bereits 56 %. Im Sekundarbereich bleibt die Teilnahmequote im fünften Jahrgang im Wesentlichen stabil (68 % 2005 und 70 % 2007). Erfreulicherweise liegen die Teilnahmequoten mittlerweile in allen befragten Jahrgangsstufen bei über 50 %.

Was die Teilnahmequoten am Ganztagsbetrieb an einzelnen Schulen anbetrifft, so verzeichnen wir hier jedoch noch starke Streuungen, also von Schulen, die nur wenige Schüler ganztags beschulen bis zu solchen mit fast vollständiger Teilnahme.

Zwei Dritteln der Ganztagsschulen gelingt es, die Mehrheit ihrer Schüler für die Angebote zu gewinnen. Besonders positiv ist die Entwicklung in der Grundschule. Die Anteile von Ganztagsgrundschulen mit schwachen Teilnahmequoten (unter einem Viertel aller Kinder) haben seit 2005 deutlich abgenommen (von 71 % auf 7 %). Insgesamt haben 62 % der Ganztagsgrundschulen mittlerweile über die Hälfte ihrer Schüler im Ganztagsbetrieb, dabei ein Fünftel der Schulen sogar 80 bis 100 % aller Lernenden. An den Schulen des Sekundarbereichs beschulten in 2007 sogar 80 % ihrer Fünftklässler (2005 = 67 %) ganztags. Ältere Schüler für den Ganztagsbetrieb zu interessieren, bleibt jedoch noch eine Herausforderung.

### *Teilnahme der Ganztagsschülerinnen und -schüler an einzelnen Angebotsformen*

Mit dem erweiterten Angebot der Ganztagsschulen und der gestiegenen Teilnahme am Ganztagsbetrieb wird auch eine stärkere individuelle Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler sichtbar. Allerdings ist die Teilnahme-situation bei der Angebotsteilnahme nicht unproblematisch: Einen bedeutsamen Anstieg verzeichnen wir in der Primarstufe (s. Abb. 3) bei der Inanspruchnahme von Förderangeboten (von 28 % auf 36 %). Hier besteht aber noch Entwicklungsbedarf; unverändert sind nämlich Freizeitangebote und Arbeitsgemeinschaften am beliebtesten. In der Sekundarstufe (s. Abb. 4) zeichnet sich ein ähnliches Muster ab, wobei aber kaum ein Zuwachs erkennbar wird. Am häufigsten besucht werden nach wie vor fachunabhängige AG-Angebote (von 71 % der Ganztags Teilnehmer). In beiden Schulstufen (s. Abb. 3 und 4) werden Förderangebote und fachliche Angebote immer noch nur von jeweils einem Drittel der Lernenden besucht. An der Hausaufgabenhilfe als einem wichtigen Kernangebot nimmt in Ganztagsgrundschulen gut jeder Zweite, im Sekundarbereich nur jeder Dritte teil. Diese Anteile beziehen sich jeweils nur auf alle Teilnehmenden am Ganztagsbetrieb, nicht auf alle Schülerinnen und Schüler der Schulen.

Dies bedeutet, dass ein hoher Anteil der Ganztagsschülerinnen/-schüler keine gesonderten Zeiten bzw. Angebote der Hausaufgabenbetreuung während des Ganztags nutzt oder nutzen kann. Noch weniger kommt Lernförderung der gesamten Breite der am Ganztagsbetrieb teilnehmenden Schüler zugute, obwohl die Leistungsvergleichsstudien IGLU und PISA hohe Anteile an Risikogruppen mit schwachen Kompetenzen ausweisen und zudem durchaus für fast alle Lernenden Kompetenzsteigerungen und somit auch entsprechende Lernunterstützung erforderlich wären. Über den inneren Ausbau des Ganztagsbetriebs im Sinne einer breiteren Versorgung mit wichtigen Angebotsformen und der Frage der Verbindlichkeit der Teilnahme an Gestaltungselementen zentraler Angebotsbereiche muss in den Schulen konzeptionell intensiver nachgedacht werden.



Abbildung 3: Schülerteilnahme an Ganztagsselementen in Grundschulen nach Schülerangaben – im Längsschnitt 2005-2007

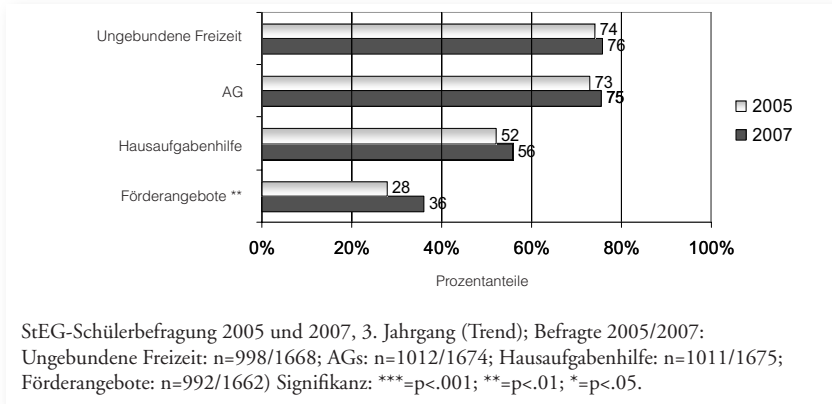
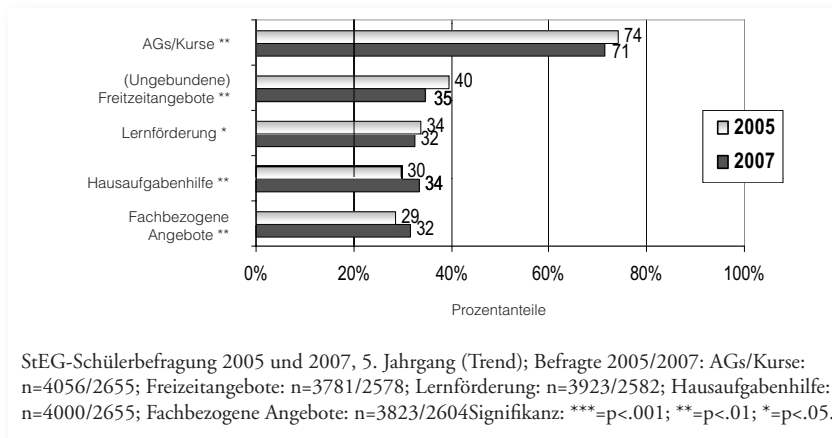


Abbildung 4: Schülerteilnahme an Ganztagsselementen in Schulen der Sekundarstufe nach Schülerangaben – im Längsschnitt 2005-2007



### 3. Ziele und Konzeption

Besondere Bedeutung für eine konzeptionelle Fundierung von ganztägiger Beschulung haben zum einen die von den Schulen artikulierten Zielorientierungen, die den pädagogischen Anspruch verdeutlichen, zum anderen das pädagogische Konzept der Schulen, vor allem die konzeptionelle Verknüpfung von Unterricht und außerunterrichtlichen Elementen.

#### 3.1 Ziele der Ganztagsschulen

Wenn eine Schule sich auf den Weg zur Ganztagsschule macht und eine ganztägige Schulkultur entwickelt und aufbaut, scheint es naheliegend, pädagogische und soziale Ziele hinter der gewählten Konzeption zu erwarten. Die Entwicklung eines Leitbildes mit grundlegenden Zielorientierungen für den Ganztagsbetrieb ist erstens Ausdruck für eine an pädagogisch-sozialen Zielen orientierte und fundiert durchdachte Bildungskonzeption. Zweitens wird damit eine zielbezogene und systematische Vorgehensweise erkennbar. Drittens kann an der Existenz von Zielen und der Zielrichtung auch das Niveau des pädagogischen Anspruchs an den Ganztagsbetrieb abgelesen werden. Wenn Ganztagsschulen eine hohe Schulqualität und pädagogische Wirksamkeit für Schülerlernen erreichen wollen, stellt sich in der Tat die Frage, ob es um reine zeitliche Versorgung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler geht oder auch um Entwicklung der Schul- und Lernkultur und der Lernqualität.

Die Schulleitungen wurden mit insgesamt 33 Items und einer vierstufigen Antwortskala danach befragt, inwieweit ihre Ganztagsschule im Schulkonzept verschiedene pädagogische Ziele verfolgt. Mittels explorativer Faktorenanalyse konnten aus 29 der 33 Items vier Zieldimensionen identifiziert werden:

- 1) Die Zieldimension der „Schaffung erweiterter Lernkultur“ (8 Items) umfasst Ziele, die die herkömmliche Lernkultur anreichern und arrondieren.
- 2) „Kompetenzorientierung und Begabungsförderung“ (8 Items) bezieht sich auf Ziele zur Berücksichtigung von Begabungen und zur Verbesserung der Schülerkompetenzen und Bildungschancen.
- 3) „Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung“ (7 Items) bündelt Ziele in sozialen Bereichen und persönlicher Entwicklung.
- 4) „Betreuung und Schulöffnung“ (6 Items) bezieht sich auf Betreuungsaspekte und institutionelle Öffnung nach außen.

Das Resultat der Ausgangserhebung war dadurch gekennzeichnet, dass für die Schulen die Zieldimension Betreuung und Schulöffnung offenbar die höchste Bedeutung haben, da sie mit Abstand die stärkste Verankerung im Schulkonzept erfahren. Die anderen Zieldimensionen folgen ungefähr gleichauf mit deutlichem Abstand. Im Längsschnitt ergeben sich für die zu beiden Zeitpunkten aufgrund der Schulleitungsangaben vorliegenden Panel-Daten folgende Resultate:

Tabelle1: Ziele der Ganztagschulen im Primarschul- und Sekundarschulbereich im Längsschnitt 2005-2007 – Schulleitungsangaben (nur Panel-Schulen, gewichtete Daten)

	Schulen Primarstufe			Schulen Sekundarstufe I		
Skala	n	Welle 1 MW SD	Welle 2 MW SD	n	Welle 1 MW SD	Welle 2 MW SD
Erweiterung der Lernkultur	117	2,29* 0,586	2,44* 0,653	180	2,62 0,516	2,65 0,515
Kompetenzorientierung und Begabungsförderung	120	2,49* 0,643	2,55* 0,589	187	2,62 0,512	2,62 0,515
Gemeinschaftsorientierung, soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung	118	2,57* 0,538	2,64* 0,587	180	2,66* 0,550	2,71* 0,545
Betreuung und Schulöffnung	120	3,05 0,424	3,02 0,392	187	2,73 0,508	2,78 0,487

\* signifikanter Unterschied bei höchstens 1 % Irrtumswahrscheinlichkeit

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt zeigt sich über *alle Ganztagschulen* ein ähnliches Ergebnis wie zwei Jahre zuvor bei nur geringfügigen Veränderungen im ersten und dritten Zielfaktor. Im *Primarschulbereich* (s. Tab. 1) hat sich an der starken Betonung von Zielen der Betreuung und Schulöffnung ebenso wenig geändert wie an der bislang eher schwach ausgeprägten Zielorientierung auf Schülerkompetenzen und Förderung. Etwas stärker als in der Basiserhebung akzentuieren die Schulleitungen für ihr Kollegium jedoch bei der zweiten Befragung deutlich stärker Ziele, die eine Erweiterung und Anreicherung der Lernkultur vorsehen; die Zieldimensionen „Gemeinschaftsorientierung, soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung“ sowie Kompetenzorientierung und Begabungsförderung haben leicht an Bedeutung gewonnen.

Nach Organisationsformen ergeben sich bei Grundschulen fast keine Unterschiede. Zum zweiten Befragungszeitpunkt betonen im Durchschnitt die Schulen der voll- und teilgebundenen Organisationsformen alle Zielfaktoren in etwa gleich hoch, wobei offene Formen signifikant niedrigere Werte als gebundene Schulen bezüglich der Ziele für die „Erweiterung der Lernkultur“ und für „Gemeinschaftsorientierung, soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung“ aufweisen. Hier liegen die offenen Modelle deutlich unter dem Anspruch, den die Schulleitungen der teilgebundenen

Formen angeben. Im Längsschnitt haben die teilgebundenen Ganztagsschulen diese beiden Zielbereiche auch als einzige stärker betont als in der Basiserhebung. 2005 hatten die vollgebundenen Schulen bezüglich der Lernkulturziele noch eine Vorrangstellung.

Nach Alter der Ganztagsgrundschulen zeigt sich ebenfalls ein nahezu unverändertes Bild: Die ersten drei Zieldimensionen werden bei jüngeren wie älteren Schulen gleich stark betont, während der Zielfaktor „Betreuung und Schulöffnung“ wie schon in 2005 von den jüngeren, also der zwei bis fünf Jahre bestehenden Ganztagsbetriebe deutlich stärker gewichtet werden als von den mehr als fünf Jahre alten Ganztagsschulen.

Bei den *Schulen der Sekundarstufe* (vgl. Tab. 1) unterscheiden sich die Zielpräferenzen für die vier ermittelten Zielfaktoren weiterhin nur geringfügig. Ebenfalls klein bleiben die Veränderungen über zwei Jahre, signifikant nur für zwei Zielfaktoren: Ein wenig stärker akzentuiert werden 2007 die Zielfaktoren „Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung“ und „Betreuung und Schulöffnung“.

Nach Organisationsform der Ganztagsschulen im Sekundarschulsektor ist im Längsschnitt keine substantielle Veränderung zu melden, in Ausgangs- und Folgeerhebung werden ähnliche Werte und zudem nahezu dieselben Unterschiede zwischen den Ganztagestypen sichtbar: In den Zielfaktoren „Erweiterung der Lernkultur“ und „Kompetenzorientierung und Begabungsförderung“ bleibt das Gefälle von vollgebundenen bis zu offenen Ganztagschulen im Sekundarbereich bestehen. Den beiden anderen Zieldimensionen wird hingegen nach wie vor in den Schulkonzepten aller drei Organisationsformen jeweils die gleiche Bedeutung beigemessen. Nach Alter der Ganztagsschulen zeigen sich keine Veränderungen im Längsschnitt: Wie schon 2005 wird die Zieldimension „Betreuung und Schulöffnung“ in den jüngeren Ganztagschulen, die seit zwei bis fünf Jahren bestehen, stärker gewichtet als bei den älteren Ganztagschulen, die unverändert die anderen drei Zielfaktoren signifikant stärker berücksichtigen.

Insgesamt wird deutlich, dass die schulischen Ganztagskonzepte hinsichtlich der Zielorientierungen offenbar nur kleine Veränderungen erfahren haben. Im Wesentlichen scheinen die Zielorientierungen stabil zu bleiben. Bei Ganztagschulen mit hohem Anspruch ist dieses Ergebnis erfreulich. Es bedeutet aber auch, dass eher Stillstand als Weiterentwicklung dort beobachtbar ist, wo Schärfung und Elaborieren der Ziele zur Fundierung des Ganztagskonzeptes angezeigt wäre.

### 3.2 Konzeptionelle Verbindung zwischen Unterricht und Ganztagelementen

Die konzeptionelle Verbindung zwischen dem Unterricht und außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten ist Bestandteil der Definition der Kultusministerkonferenz für Ganztagschulen. Eine konzeptionelle Verzahnung zwischen dem stundenplanmä-

ßigen Unterricht und den erweiterten Lerngelegenheiten in den Ganztagsselementen kann einerseits als Beleg für die ernsthafte Integration des Ganztagsbetriebs und dessen Gestaltungsbereiche in die Schul- und Lernkultur der Ganztagschule gesehen werden; andererseits birgt eine solche Verbindung zwischen den verschiedenen Lern-, Erfahrungs- und Freizeitbereichen Chancen für die pädagogische Arbeit, um Lernprozesse und -ergebnisse in den einzelnen Feldern gezielt aufeinander zu beziehen.

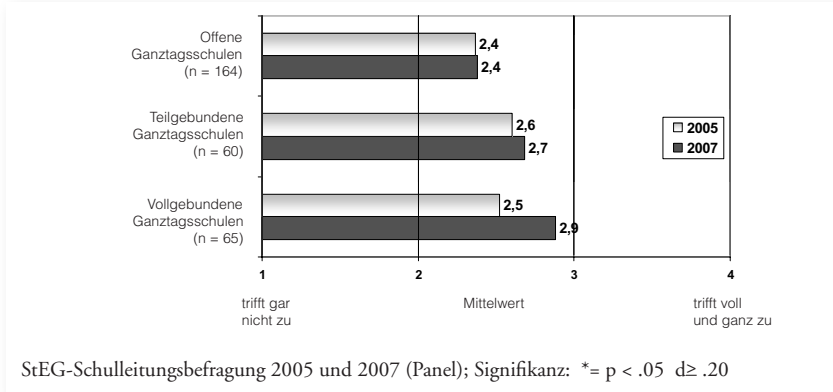
Die konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztagsselementen wurde über sechs Statements geprüft, die mittels vierstufiger Antwortskala von den Schulleitungen zu beantworten waren. Die Operationalisierung erfolgte in der Weise, dass einerseits Indikatoren zu inhaltlichen und methodischen Verknüpfungen, andererseits Indikatoren für die enge Kooperation des Personals in verbindenden Feldern als notwendige Voraussetzung für konzeptionelle Verzahnung herangezogen wurden. Es konnte eine Skala, die die Intensität der konzeptionellen Verbindung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Elemente ausweist, gebildet werden.

Insgesamt zeigte sich auf der Gesamtskala im Durchschnitt aller Schulen 2005 eher eine schwache konzeptionelle Verbindung (Skalenwert etwa um 2,5 auf Skala von 1,0 bis 4,0) ohne Unterschied nach Schulstufen s. Abb. 5). Dies hat sich bei den Panel-Schulen zwei Jahre später nur leicht signifikant verbessert (MW= 2,55), allerdings auf einem weiterhin schwachen Niveau. Während im Primarbereich keine Veränderung eintrat, zeigen die Schulen der Sekundarstufe im Durchschnitt hier eine leichte signifikante Höherentwicklung nach oben (MW= 2,42 gegenüber 2,57). Die Schulstufen unterscheiden sich damit aber weiterhin nicht.

Differenziert man allerdings die Schulen nach Alter, so haben die nach IZBB geförderten Ganztagschulen an der konzeptionellen Verknüpfung ihres Ganztagsbereichs mit dem Unterricht insgesamt keine Veränderung von 2005 bis 2007 vorgenommen. Bei den alten Ganztagschulen, die ohnehin bereits in stärkerem Maße konzeptspezifische Verbindungen der Ganztagsselemente mit dem Unterricht in der Ausgangserhebung aufwiesen, ist jedoch nochmals eine spürbare Höherentwicklung vonstatten gegangen (Mw: 2005= 2,49, 2007= 2,90). Dabei haben insbesondere die alten Ganztagschulen im Sekundarbereich bei der Verbindung der Angebote zum Unterricht einen regelrechten Schub (Mw: 2005= 2,51, 2007= 2,94) zu verzeichnen, bei Abnahme der Streuung zwischen den Schulen.

Entscheidende Bedeutung bei den Veränderungen im Zeitverlauf hat allerdings die Organisationsform der Ganztagschulen hinsichtlich des Bindungsgrades (s. Abb. 5): Während sich 2005 im Grundschulbereich die Organisationsformen im Hinblick auf die konzeptionelle Verknüpfung zwischen Unterricht und Ganztagsangeboten nicht signifikant unterschieden, weisen zwei Jahre später die wenigen *voll- und teilgebundenen* Ganztagschulen eine spürbar stärkere konzeptionelle Verzahnung (Mw=2,96 bzw. 3,22) als die offenen (Mw= 2,44) auf. In den Panel-Schulen der

Abbildung 5: Konzeptionelle Verbindung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Ganztagelementen nach Organisationsformen – Längsschnitt 2005-2007



Sekundarstufe zeigt sich dieses Bild noch eindrucksvoller: In der Ausgangserhebung unterschieden sich die Organisationsformen nicht, in 2007 steigt mit dem Bindungsgrad von offenen bis zu vollgebundenen Formen die konzeptionelle Verbindung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichem Bereich, wobei sich nun alle drei Organisationsformen voneinander signifikant unterscheiden. Die offenen Modelle ( $Mw = 2,28$ ), betreiben die Verzahnung nach wie vor ohne Veränderung am wenigsten, was aufgrund des schwachen Bindungsgrades in der Schülerteilnahme mit geringen Möglichkeiten der Rhythmisierung und flexiblen Tagesgestaltung erklärbar ist. Teilgebundene Systeme ( $Mw = 2,55$ ), vor allem aber die vollgebundenen ( $Mw = 2,87$ ) zeigen deutlich ausgeprägter die Integration von Unterricht und Ganztagsangeboten, wenngleich die prinzipiell bestehenden Verzahnungsmöglichkeiten noch keineswegs ausgeschöpft werden. Dieses 2005 noch nicht relevante Gefälle von offenen bis zu vollgebundenen Systemen zeigt sich 2007 signifikant auch für die Gesamtstichprobe der in Welle 1 und 2 erfassten Panel-Ganztagsschulen (s. Abb. 5).

Beachtlich ist: Im Längsschnitt traten bei offenen wie teilgebundenen Ganztagschulen kaum Veränderungen ein, so dass die insgesamt sichtbare Qualitätsverbesserung bezüglich der konzeptionellen Verbindung der verschiedenen Lerngelegenheiten fast ausschließlich auf das Konto der *vollgebundenen Schulen der Sekundarstufe* geht. Zugleich sind es hier vornehmlich die alten Ganztagsschulen, die bereits seit mehr als fünf Jahren bestehen, die einen Entwicklungsschub zeigen und signifikant stärker als jüngere Ganztagsschulen eine Verzahnung betreiben. Ältere Ganztagsschulen in vollgebundener Form haben demnach am deutlichsten ihre organisatorischen

Möglichkeiten ausgeschöpft und sich gegenüber 2005 entwickelt. Bei den Grundschulen ist nach Alter des Ganztagsbetriebs kein Unterschied feststellbar.

Die grundlegende Diskussion um eine konzeptionelle Fundierung des Bildungskonzeptes von Ganztagschulen mag hier die Kollegien der seit langer Zeit bestehenden Ganztagsbetriebe offenbar zu einer Revision ihrer bisherigen Konzeptionen veranlasst haben. Die neueren Ganztagschulen haben diese Diskussion möglicherweise noch vor sich und können zudem für die inhaltlich-methodische Entwicklung ihres Ganztagsbetriebs nicht auf langjährige Erfahrungen aufbauen; zugleich kann der Entwicklungsstand auch mit Ressourcen (z.B. fehlende Lehrerstunden und Kooperationszeiten) zusammenhängen. Wenn man die alten Sekundarschulen ausnimmt, muss insgesamt konstatiert werden, dass die Ganztagschulen in Deutschland im Durchschnitt konzeptionell eher noch unterentwickelt scheinen und Unterstützung für eine ganzheitliche Entwicklung ihrer Schul- und Lernkultur benötigen.

Dies wird auch hinsichtlich der Einführung einer flexiblen Zeitorganisation deutlich, denn hier hat sich an den Ganztagschulen zwischen den beiden Erhebungswellen der Studie kaum etwas verändert. Nach wie vor nutzt nur ein kleiner Teil der Schulen den erweiterten Rahmen der Ganztagschule für eine veränderte und flexiblere Zeitorganisation und lerngerechtere Rhythmisierung des Schultages.

#### 4. Perspektiven

Die aktuellen Herausforderungen für die zukünftige Weiterentwicklung der Ganztagschulen bestehen einerseits darin, die durchaus beachtliche Angebotsentwicklung bezüglich Umfang und Breite zu stabilisieren und abzusichern, dabei aber vor allem die Schülerteilnahme gezielt in den Blick zu nehmen. Dabei geht es vor allem um

- Erweiterung und Intensivierung der individuellen Förderung und der fachbezogenen Angebotsformen, verbunden mit der Hausaufgabenintegration in den Ganztag bzw. der Entwicklung einer neuen Aufgabenkultur,
- einen verstärkten Ausbau von Angebotselementen und ihrer Nutzung in allen Jahrgängen, insbesondere in der Sekundarstufe I,
- die Nutzung struktureller Möglichkeiten für eine flexiblere Zeitorganisation und eine lern- und schülergerechte Rhythmisierung,
- eine bessere konzeptionelle Fundierung des Bildungsangebots vor allem bezüglich der Schärfung von pädagogisch anspruchsvollen Zielorientierungen und der konzeptionellen Verbindung von fachunterrichtlichen und außerunterrichtlichen Gestaltungselementen,
- eine Vernetzung von Ganztagsangeboten und von Anbietern hinsichtlich gemeinsamer Konzeptionsentwicklung und Planung, der Kooperation zwischen Lehrkräften und sonstigem Personal über pädagogische Einzelfälle hinaus.

Bislang zeigt sich: Der quantitative Ausbau der Ganztagsschulen schreitet erkennbar voran, was sich auch in der Schülerbeteiligung niederschlägt. Teilweise ist der Ausbau aber auch auf das „Durchwachsen“ der Schülerjahrgänge zurück zu führen. Für die qualitative Entwicklung wird jedoch deutlicher Entwicklungsbedarf erkennbar, der sich auf die innere Organisation und die Fundierung der pädagogischen Konzeption der Ganztagsschulen bezieht. Insbesondere wäre in einer beträchtlichen Zahl von Schulen das Bildungskonzept zu schärfen.

### *Literatur*

- Holtappels, Heinz Günter 2007a: Ziele, Konzepte und Entwicklungsprozesse. In: Heinz Günter Holtappels u.a. (Hrsg.), a.a.O., 2007, S. 139-163.
- Holtappels, Heinz Günter 2007b: Angebotsstruktur, Schülerbeteiligung und Ausbaugrad ganztägiger Schulen. In: Heinz Günter Holtappels u.a. (Hrsg.), a.a.O., 2007, S. 186-206.
- Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (Hrsg.) 2007: Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Weinheim u. München.
- Holtappels, Heinz Günter/Rollett, Wolfram 2007: Organisationskultur, Entwicklung und Ganztagsschulausbau. In: Heinz Günter Holtappels u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 209-226.
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008): Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2002 bis 2006. Bonn.
- Rollett, Wolfram/Holtappels, Heinz Günter 2008: Die Entwicklung der außerunterrichtlichen Angebotsstruktur an Ganztagsschulen und ihre Determinanten. In: Wilfried Bos/Heinz Günter Holtappels/Hermann Pfeiffer/Hans-Günter Rolff/Renate Schulz-Zander (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 15. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim u. München, S. 195-224.
- Radisch, Falk/Klieme, Eckhard 2004: Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. In: Die Deutsche Schule 96, Heft 2, S. 153-169.
- StEG (Hrsg.) 2008: Presseinformation – Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen. Berlin.



*Ulrich Deinert, Maria Icking*

## **Vielfältige Bildungsräume durch die Kooperation von Jugendarbeit und Schule – Ergebnisse einer Untersuchung in NRW**

### **1. „Ganztagsbildung“ als Grundlage der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Ganztagschule**

Mit den Prinzipien Offenheit und Freiwilligkeit sowie einem hohen Maß an Selbstorganisation und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen baut die Kinder- und Jugendarbeit im Unterschied zur Schule auf eigenen Paradigmen auf. Unter der gesellschaftlichen Notwendigkeit der Schaffung von Betreuungs- und Ganztagsangeboten besteht die Chance der Kooperation unterschiedlicher Partner, die aus ihren jeweiligen Profilen interessante Konzepte von Ganztagsangeboten realisieren können, die sich sowohl auf die schulische Entwicklung wie auch auf die Praxis der Jugendhilfe positiv auswirken können. Thomas Coelen hat vorgeschlagen, besonders die Chancen der Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule unter dem Begriff der „Ganztagsbildung“ zu fassen „... in doppelter Abgrenzung zur formell dominierenden Ganztagschule als auch zu einer durch familiäre Betreuungsmängel induzierten Ganztagsbetreuung ...“ (Coelen u.a. 2004, 84). Da sich sein Konzept einer Kooperation auf eine sozialräumliche Grundlage und in Ausschnitten auf die lokale Öffentlichkeit bezieht, spricht Coelen deshalb auch von „kommunaler Jugendbildung“ (Coelen 2002).

Die mit dem Konzept der Ganztagschule intendierten weitreichenden Ziele der Schaffung eines umfassenden Betreuungs- und Bildungsangebotes können nur durch eine intensive Zusammenarbeit von Schule, Kinder- und Jugendarbeit und weiteren Partnern erreicht werden, die schon bei der Planung beginnen muss. Die Öffnung von Schule in den jeweiligen Sozialraum bildet auch zur Verwirklichung des Konzeptes einer Ganztagsbildung eine wesentliche Grundlage etwa zur Erschließung von informellen und sozialen Bildungsmöglichkeiten, die großen Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit haben. Die reine Fixierung auf die Organisation eines Betreuungsangebotes an Schulen übersieht diese Möglichkeiten. Werden die Chancen einer intensiven Zusammenarbeit nicht genutzt, kann bestenfalls ein additives Betreuungsangebot zustande kommen.

Im Vergleich zu Schule und anderen Institutionen bietet die Kinder- und Jugendarbeit wenig vordefinierte Orte, an denen eine selbsttätige, eigensinnige „Raumbildung“ möglich ist. Die Gestaltung von Räumen, die Nutzung der Kinder- und Jugendarbeit als Aneignungsraum fördert die Selbstbildung von Kindern und Jugendlichen, ihre Kompetenzen zur Veränderung, zur Gestaltung eigener Situationen und damit zur Erweiterung ihres Handlungsrepertoires. Solche Bildungssettings können nicht pädagogisch durchstrukturiert werden, sonst hätten sie nicht mehr den Charakter der Selbstbildung. Die Kinder- und Jugendarbeit hat jedoch hervorragende Möglichkeiten, die Rahmenbedingungen für solche informellen Bildungsprozesse zur Verfügung zu stellen.

Daneben entwickelt die Kinder- und Jugendarbeit zielgerichtete Angebote, die Aneignungs- und Bildungsprozesse herausfordern. Hier ist ein breites Repertoire in unterschiedlichen Themenbereichen entwickelt worden. Didaktisiert in Form von Projekten, Kursen, Workshops, finden zahlreiche Lernangebote im Bereich der Medien (z.B. Internetkurse) und der Kultur- und Erlebnis-Pädagogik statt.

Für die Ganztagsbildung bietet sich auf der Grundlage dieser sozialräumlichen Orientierung eine Kooperationsmöglichkeit zwischen Jugendarbeit und Schule, die lebensweltorientierte Themen der Kinder und Jugendlichen in den Blick nehmen kann.

Allerdings fehlt es an systematischem Wissen über Inhalte und Formen der Kooperation zwischen der Kinder- und Jugendarbeit und Schulen.

Um diese Lücke zu schließen, führte die Fachhochschule Düsseldorf im Auftrag des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW eine Studie zu dieser Kooperation durch. Grundlage der Studie ist eine schriftliche Befragung von 200 Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In einem weiteren Untersuchungsschritt wurden auf der Basis von leitfadengestützten Interviews Fallstudien erstellt.

## **2. Kooperation von Jugendarbeit und Schule in der Praxis – Ergebnisse einer Untersuchung in NRW**

Im Folgenden werden einige Ergebnisse der Studie präsentiert. Gegenstand der Befragung sind Inhalte und Formen der Angebote von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die sie in Kooperation mit Schulen im Schuljahr 2007/2008 durchgeführt haben. Der Gegenstandsbereich wurde nicht weitergehend definiert, damit durch die Definition nicht Angebote und Themen ausgeschlossen werden. Vor allem sollte vermieden werden, dass nur Kooperationen einbezogen werden, die auf festen und verbindlichen Verabredungen mit einzelnen Schulen basieren.

### *Grundlagen und Anlass der Kooperation*

Die Einrichtungen kooperieren bereits seit längerem mit der Schule. Im Durchschnitt beträgt die Kooperationsdauer 8,2 Jahre. Nur rund 28 % arbeiten weniger als fünf Jahre zusammen, fast 48 % zwischen fünf und zehn Jahren und fast 24 % der befragten Einrichtungen kooperieren seit mehr als zehn Jahren.

Auf die Frage nach dem Anlass der Kooperation geben mehr als die Hälfte der Einrichtungen an, dass dieser von den Bedarfen der Kinder und Jugendlichen ausgehe (vgl. Tabelle 1); ähnlich hoch ist aber auch die Zahl derjenigen, die eine Anfrage aus der Schule als Anlass nennen. Eine besondere Rolle spielen auch Initiativen des Trägers und aus dem Jugendamt.

Tabelle 1: Anlass der Kooperation (n=198)

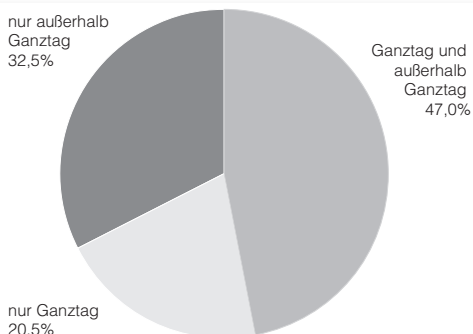
Anlass	Anzahl der Nennungen	in % der Nennungen	in % der Einrichtungen
von uns aufgedeckte Bedarfe der Kinder und Jugendlichen	114	24,3 %	57,6 %
Anfrage aus der Schule	108	23,0 %	54,5 %
Initiative des Trägers	89	18,9 %	44,9 %
Initiative bzw. Auftrag des Jugendamts	68	14,5 %	34,3 %
Wünsche der Jugendlichen	26	5,5 %	13,1 %
Sonstiges	24	5,1 %	12,1 %
Anfrage des Schulträgers	21	4,5 %	10,6 %
Wünsche der Eltern	20	4,3 %	10,1 %
Summe Nennungen	470	100,0 %	

### *Kooperationen finden sowohl im Rahmen des schulischen Ganztags als auch in weiteren Bereichen statt*

Im Rahmen unserer Untersuchung war die Unterscheidung zwischen Kooperationen innerhalb und außerhalb des Ganztags von Bedeutung, um das breite Spektrum der Kooperationsformen zwischen Jugendarbeit und Schule zu erfassen. Für die Frage nach der Entstehung vielfältiger Bildungsorte ist diese Differenzierung allerdings von geringerer Relevanz. Kooperation innerhalb des Ganztags heißt hier, sie ist eingebunden in die Ganztagsschule, oder das Angebot ist als Ergänzung zur Halbtagschule zu sehen.

Mit 47 % haben fast die Hälfte der Einrichtungen im Schuljahr 2007/2008

Grafik 1:  
Verteilung der Einrichtungen nach Kooperation im Ganztags bzw. außerhalb des Ganztags  
(n=200)



Angebote sowohl im Ganztags wie auch außerhalb des Ganztags gemacht. Mit gut 20 % ist der Anteil der Einrichtungen, die ausschließlich im Rahmen des Ganztags kooperieren, eher klein, andererseits sind es nur rund ein Drittel der Einrichtungen, die kein Angebot im Rahmen des Ganztags machen (vgl. Grafik 1).

Insgesamt kooperieren 135 Einrichtungen (67,5 %) im Rahmen des Ganztags. Sie wurden gefragt, im Rahmen welcher Strukturen bzw. welcher Förderprogramme sie diese Kooperation umsetzen.

76 Einrichtungen und damit mehr als die Hälfte sind Partner der Offenen Ganztagschule im Primarbereich (OGS). Nur 14 Einrichtungen sind in diesem Zusammenhang Träger einer OGS, die Mehrheit arbeitet also als Kooperationspartner, der nicht für die gesamte Organisation der OGS verantwortlich ist, sondern ein oder mehrere Angebote macht. Die Hälfte aller Einrichtungen, die mit der OGS kooperiert, macht im Rahmen des Ganztags nur dieses Angebot (vgl. Tabelle 2).

Eine gewichtige Form der Kooperation im Ganztags ist das Angebot im Rahmen des Alltagsbetriebes der Einrichtung, das nicht zusätzlich zur Regelförderung durch weitere öffentliche Mittel finanziert wird und in der Regel auch nicht durch verbindliche Kooperationen mit einzelnen Schulen abgesichert ist. Inhaltlich wird fast immer eine *Hausaufgabenhilfe* angeboten, zum Teil auch ein *Mittagessen*, das z.B. durch Spenden finanziert wird. Die Kinder nehmen anschließend am offenen Angebot der Einrichtung teil. Mehr als ein Drittel der Einrichtungen kooperieren in dieser Form.

Mit der gebundenen Form der Ganztagschule im Haupt- und Förderschulbereich kooperieren nur elf Einrichtungen, wobei sich hier zum Teil das Angebot gerade auf die Kinder und Jugendlichen bezieht, die nicht Schülerin/Schüler der Ganztagschule sind, weil diese in der Regel mit Beginn in der 5. Klasse sukzessive aufgebaut wird. Unter „sonstige Kooperationen“ fallen u.a. solche, die aus kommunalen Mitteln finanziert werden.

Hinsichtlich der *Beteiligung der Schulen nach Schulform* sind entsprechend der hohen Bedeutung der Kooperation im Rahmen der OGS die Grundschulen am

Tabelle 2: Formen bzw. Förderung der Angebote im Ganztag  
(n=135, Mehrfachnennungen)

	Zahl der Einrichtun- gen	in %	davon: Einrichtungen, die dieses Angebot ausschließ- lich machen	in %
Offene Ganztagsschule im Primarbereich	76	56,3 %	38	50,0 %
Im Rahmen des Alltagsbetriebs der Einrichtung	48	35,6 %	20	41,7 %
Kinder- und Jugendförderplan des Landes NRW	34	25,2 %	12	35,3 %
Programm 13plus <sup>1</sup>	27	20,0 %	7	25,9 %
sonstige Kooperation	15	11,1 %	1	6,7 %
in Kooperation mit einer gebundenen Ganztags Hauptschule bzw. Ganztags- förderschule	11	8,1 %	3	27,3 %
Summe Einrichtungen	135		81	

- 1 13plus ist ein Förderprogramm des Schulministeriums des Landes NRW. Gefördert werden Betreuungsangebote in der Regel ab 13.00 h, wenn die durchschnittliche wöchentliche Betreuungszeit mindestens zehn Stunden an mindestens vier Unterrichtstagen umfasst. Die Gruppen müssen in der Grundschule mindesten zehn Schülerinnen und Schüler, in der Förderschule mindestens acht Schülerinnen und Schüler und in den anderen Schulformen der Sekundarstufe I mindestens fünfzehn Kinder und Jugendliche umfassen.

stärksten beteiligt. Mit 65,9 % kooperieren fast zwei Drittel der Einrichtungen mit Schulen dieser Schulform. Die Hauptschulen sind im Sekundarschulbereich quantitativ am stärksten beteiligt; rund 45 % der Einrichtungen kooperieren mit Hauptschulen. Deutlich weniger beteiligt sind die übrigen Schulen der Sekundarstufe.

Aus Tabelle 3 lassen sich die Schwerpunkte je nach Stufe entnehmen. Weil die Einrichtungen im Rahmen der OGS überwiegend nicht als Träger, sondern als Kooperationspartner tätig sind, ist es nachvollziehbar, dass Mittagessen und Hausaufgabenhilfe nur begrenzt Teil des Angebots sind, weil diese in der Regel vom Träger der OGS angeboten werden. Anders in der Sekundarstufe: hier bieten zwei Drittel der Einrichtungen im Rahmen des Ganztagsangebots auch ein Mittagessen an und mehr als 75 % eine Unterstützung bei den Hausaufgaben.

Der offene Bereich und das *freie Spielen* sind in beiden Bereichen ein wichtiges

Tabelle 3: Inhaltliche Angebote im Ganzttag nach Schulstufen  
(n=134, Mehrfachnennungen)

Angebote	Primarstufe		Sekundarstufe	
	Zahl Nennungen	in % der Einrichtungen	Zahl Nennungen	in % der Einrichtungen
Mittagessen	24	27,3%	52	66,7%
Hausaufgabenbetreuung	29	33,0%	59	75,6%
offener Bereich/freies Spiel	56	63,6%	65	83,3%
Sport und Bewegung	53	60,2%	55	70,5%
musisch-künstlerische Angebote	41	46,6%	29	37,2%
neue Medien	27	30,7%	28	35,9%
technisch-naturwissenschaftliche Angebote	18	20,5%	14	17,9%
soziales Lernen	46	52,3%	52	66,7%
interkulturelles Lernen	27	30,7%	24	30,8%
geschlechtsspezifische Angebote für Mädchen bzw. Jungen	28	31,8%	32	41,0%
Angebote in den Ferien	57	64,8%	31	39,7%
Lern- und Sprachförderung	18	20,5%	18	23,1%
Sonstige Angebote	11	12,5%	6	7,7%
Summe Nennungen	435		465	
Summe Einrichtungen	88		78	

Angebot, das von den Einrichtungen gezielt auch als Ausgleich für die Anforderungen des Schulalltags angeboten wird. Ähnlich bedeutsam sind organisierte *Sport- und Bewegungsangebote*. Während in der Primarstufe das *Angebot in den Ferien* noch von größerer Bedeutung ist, sind es in der Sekundarstufe Angebote des *sozialen Lernens*.

Gefragt nach dem *Ort der Durchführung*, geben die befragten Einrichtungen an, dass mehr als die Hälfte der Angebote in der Einrichtung durchgeführt werden. Fast 43 % finden zumindest teilweise in der Schule statt, wobei Orte in der Schule, die als eigene Räume von den Einrichtungen allein genutzt werden, die Ausnahme sind.

Hinsichtlich der *Verbindlichkeit der Teilnahme* zeigt sich, dass die Teilnahme überwiegend nur für angemeldete Kinder und Jugendliche verbindlich ist. Frei-

willing ist die Teilnahme insbesondere in den Einrichtungen, die im Rahmen ihres „Alltagsbetriebs“ eine Übermittagsbetreuung anbieten, die in der Regel nicht zusätzlich gefördert wird. Teil des Unterrichts ist das Angebot im Ganztags z.B. in der gebundenen Ganztags Hauptschule bzw. Ganztagsförderschule.

Insgesamt 159 Einrichtungen (79,5 %) machen im Rahmen der Kooperation mit Schule Angebote, die sehr unterschiedlicher Art sind und im Rahmen dieser Untersuchung unter dem abgrenzenden Kriterium, dass sie nicht Teil der Angebote der Ganztagschule sind, zusammengefasst wurden.

Formen dieser Kooperation sind in hohem Maße Einzelveranstaltungen oder zeitlich begrenzte Projektarbeit, z.B. als Projektwoche (vgl. Tabelle 4). Die Beteiligung am Unterricht ist eine eher selten angebotene Form der Kooperation. Im Freitext zu der entsprechenden Frage gaben insgesamt vier Einrichtungen „Hausaufgabenbetreuung“ an; auf Nachfrage wurde erklärt, dass diese Einrichtungen das Angebot ausdrücklich nicht als Ganztagsangebot sehen, sondern als eigenständiges Angebot zur Unterstützung der Kinder und Jugendlichen.

Tabelle 4: Angebotsformen außerhalb des Ganztags  
(n=159, Mehrfachnennungen)

Formen	Anzahl Nennungen	in % der Nennungen	in % der Einrichtungen
Einzelveranstaltungen	106	36,7%	66,7%
Projektarbeit	99	34,3%	62,3%
regelmäßige Gruppenangebote	52	18,0%	32,7%
Beteiligung am Unterricht	17	5,9%	10,7%
Sonstiges (u.a. Oberstufencafé, Praktika, Beratung, Seminar, Arbeitskreise)	8	2,8%	5,0%
Hausaufgabenbetreuung	4	1,4%	2,5%
Nutzung der Räume durch Schulen	3	1,0%	1,9%
Summe Nennungen	289	100,0%	

Hinsichtlich der *Beteiligung der Schulen nach Schulform* sind die Grundschulen im Unterschied zur Kooperation im Ganztags in diesem Bereich deutlich weniger beteiligt. Hier sind es die Hauptschulen, mit denen fast 70 % der Einrichtungen zusammenarbeiten. Auch die anderen Schulformen der Sekundarstufe sind stärker vertreten. Elf Einrichtungen kooperieren auch mit Berufskollegs.

Ein dominantes Themenangebot ist „soziale Kompetenzentwicklung“, die in unterschiedlichen Angebotsformen von mehr als der Hälfte der Einrichtungen durchgeführt wird (vgl. Tabelle 5). Von großer Bedeutung sind ebenfalls die Themen

Tabelle 5: Themen der Angebote außerhalb des Ganztags  
(n=157, Mehrfachnennungen)

Themen	Anzahl der Nennungen	in % der Nennungen
Soziale Kompetenzentwicklung	89	56,7 %
Antigewalttraining/Konflikt-, Selbstbehauptungstrainings	70	44,6 %
Berufsvorbereitung, Übergang Schule Beruf	57	36,3 %
geschlechtsspezifische Angebote für Mädchen	57	36,3 %
geschlechtsspezifische Angebote für Jungen	52	33,1 %
Sport/Bewegung/Gesundheit	50	31,8 %
Musik/Theater/Kunst und Gestalten	37	23,6 %
Suchtprävention	36	22,9 %
Partizipation/Beteiligung	33	21,0 %
Neue Medien/Technik	28	17,8 %
sonstige Themen	21	13,4 %
Natur- und Erlebnispädagogik	8	5,1 %
Sexualpädagogik	7	4,5 %
Hausaufgabenbetreuung	4	2,5 %
Summe Nennungen	549	

„Antigewalttraining“ und „Konflikt- und Selbstbehauptungstraining“. Mehr als ein Drittel der Einrichtungen machen auch Angebote im Bereich Berufsvorbereitung und Übergang Schule Beruf.

### *Die Offene Kinder- und Jugendarbeit als vielfältiger Bildungsort – Beispiele aus Fallstudien*

In Rahmen der Studie wurden zusätzlich leitfadengestützte mündliche Interviews mit 12 Einrichtungen durchgeführt. Ziel ist die Beschreibung von Fallstudien zur Kooperation, die auch den Zweck haben, die Ergebnisse der schriftlichen Befragung anschaulicher werden zu lassen. Eine Auswertung hinsichtlich einer Typisierung von Bildungsorten führte zu folgenden beispielhaften Ergebnissen:



### *Abenteuerspielplatz als außerschulischer Lernort im Rahmen der Offenen Ganztagschule im Primarbereich (OGS)*

Vor zwei Jahren wurde durch einen Abenteuerspielplatz in einer Großstadt ein Konzept entwickelt, das unterschiedlichen Grundschulen im Rahmen der OGS-Betreuung offeriert wird. Angeboten wird ein sogenannter „Outdoor-Führerschein“. Die Durchführung muss nicht zwingend auf dem eigenen Abenteuerspielplatz erfolgen, als Orte kommen andere Abenteuerspielplätze, aber auch Parkanlagen oder Waldgebiete in Frage. Die Prüfung umfasst sieben Elemente (Überwindung von Höhenangst, Überwindung von Angst vor Dunkelheit, Kooperation etc.), die in einem sehr lockeren Rahmen getestet werden. In diesem Schuljahr nehmen insgesamt 13 Grundschulen an dem Projekt „Outdoor-Führerschein“ in der Einrichtung teil. Dabei wird der Abenteuerspielplatz unterschiedlich oft besucht. Weiter entfernte Schulen kommen mit ihren Gruppen z.T. ausschließlich zu den beiden Prüfungsterminen in die Einrichtung, während die Vorbereitung in schulnahen Parks und Wäldern erfolgt. Räumlich nahe gelegene Schulen kommen z.T. regelmäßig (wöchentlich) oder je nach organisatorischem Aufwand. Das Angebot dauert in der Regel drei Unterrichtsstunden. Neben dem „Outdoor-Führerschein“ existieren weitere freie, inhaltlich nicht gebundene Formen der Kooperation mit Grundschulen.

### *Jugendeinrichtung gestaltet ihre Räume an der Schule*

Ein Jugendzentrum einer Großstadt kooperiert seit 2005 intensiv mit einer benachbarten Realschule. Bedingt durch eine Umstrukturierung im Jahr 2007 wurde die Übermittagsbetreuung in die Schule verlegt, d.h. der Einrichtung stehen dort zwei große, frisch renovierte Räume (ein Hausaufgabenraum und ein Raum für Freizeitangebote), die Lehrküche, die Lehrerbibliothek für kleine Lerngruppen und die Turnhalle für Sport- und Freizeitangebote zur Verfügung. In Planung ist die Umgestaltung weiterer Souterrainräume vom Nebengebäude der Schule für die Nutzung als Freizeit- und Rückzugsräume, in denen z.B. geschlechtsspezifische Arbeit möglich wäre und womit das Angebot an der Schule insgesamt den Charakter eines offenen Jugendzentrums erhielte.

### *Jugendeinrichtung übernimmt die Trägerschaft des Ganztags*

Ab dem Schuljahr 2009/2010 wird die Jugendeinrichtung in einer Kleinstadt eigene Räume in der Hauptschule bekommen (sogenannte Sozialräume sowie ein Büro) und damit die Trägerschaft des Ganztags übernehmen. Aktuell wird an dem Konzept gearbeitet. Dieses wird demnächst im Schulausschuss vorgetragen. Zudem ist die Einrichtung damit beauftragt worden, ein Konzept für die neu entstehende

Schulmensa auszuarbeiten – architektonisch und inhaltlich. Der Auftrag wurde offiziell von der Schulkonferenz an die Gemeindeverwaltung (die Gemeinde ist Träger der Jugendeinrichtung) erteilt. Man hofft darauf, dass mit dem Umzug in die Schule und der Errichtung der neuen Mensa die Lehrerschaft größeres Interesse an der Übermittagsbetreuung bekundet und z.B. gemeinsam mit Schülern dort zu Mittag isst.

### *Jugendeinrichtung als Ort für Schulumüde und Schulverweigerer*

Gemeinsam mit einer Beratungsstelle besteht eine weitere Kooperation der Jugendeinrichtung mit einer Hauptschule. Diese beinhaltet eine spezielle Schulklasse von bis zu zwölf Schulverweigerern. Diese Schüler werden in der Einrichtung alternativ unterrichtet. Sie sollen innerhalb eines Jahres wieder an den Regelunterricht herangeführt werden. Seit diesem Jahr besteht ebenfalls die Möglichkeit, externe Abschlüsse zu absolvieren, d.h. dass die älteren Schüler nicht mehr zurück an eine Regelschule müssen. Das Projekt wird von einer Lehrerin und einem Sozialarbeiter geleitet, wobei die Schule projektführend operiert. Inhaltlich steht zunächst die Sozialarbeit im Vordergrund, ferner wird stark im handwerklichen Bereich gearbeitet. Die jüngsten Teilnehmer sind Schüler der 7. Jahrgangsstufe. Das Jugendzentrum stellt dabei in erster Linie die Räumlichkeiten zur Verfügung; da die Schüler aber täglich in der Einrichtung sind, findet ein intensiver Austausch statt.

## **3. Erstes Fazit und weitergehende Perspektiven**

Für die Mehrheit der befragten Einrichtungen ist die Kooperation mit Schule kein neues Geschäft, sondern eine fünf und mehr Jahre erprobte Arbeit. Die Kooperation scheint im Laufe der Zeit selbstverständlich geworden zu sein – im Gegensatz zu Aussagen, die davon ausgehen, dass dieses Thema für die Jugendarbeit eher neu sei.

Hinsichtlich der Anlässe der Kooperation zeigt sich ein differenziertes Bild: Die von den Einrichtungen aufgedeckten Bedarfe der Kinder und Jugendlichen sowie Anfragen aus Schulen stehen an oberster Stelle der Nennungen und zeigen einerseits, dass es der Kinder- und Jugendarbeit gelingt, ihre Bedarfseinschätzungen und die daraus folgenden Maßnahmenplanungen in die Kooperation einzubringen und andererseits, dass sie auch auf die Bedarfe der Schulen reagieren kann. Auf keinen Fall bestätigen die Ergebnisse die verbreitete Meinung, dass Jugendarbeit nur Erfüllungsgehilfe von Schule sei.

Die Befragungsergebnisse zu Formen und Inhalten der Kooperation verdeutlichen, dass die Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule keinesfalls auf den Ganzttag reduziert werden kann. Vielmehr kooperieren die Einrichtungen sowohl innerhalb als auch außerhalb des Ganztages in vielfältiger Weise. Der hohe Stellenwert der Kooperation im Rahmen der Offenen Ganzttagsschule im Primarbereich

zeigt, dass auch die Jugendarbeit an diesem wichtigsten Feld der Veränderung der Schullandschaft in NRW beteiligt ist. Wichtig bleiben daneben die Angebote der Einrichtungen, die schon länger im Rahmen ihrer alltäglichen Arbeit laufen und sich vielfach an die Kinder – oft auch aus sozial schwachen Familien – richten, die nicht an der OGS teilnehmen.

Bei den Angebotsformen außerhalb des Ganztages stehen Einzelveranstaltungen und Projektarbeit an oberster Stelle, die direkte Beteiligung am Unterricht spielt dagegen eine geringere Rolle. Andererseits sind fast die Hälfte der Angebote der Einrichtungen Teil des Unterrichts. Es gelingt den Einrichtungen so in hohem Maße, die typischen Arbeitsformen der Kinder- und Jugendarbeit mit der Verbindlichkeit des Schulrahmens in Einklang zu bringen. An den am häufigsten genannten Themen wird einerseits deutlich, dass die Einrichtungen die Schulen vor allem mit Fachkräften des sozialen Lernens unterstützen, aber auch zentrale Themen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, wie z.B. die geschlechtsspezifische Arbeit, können eingebracht werden. Erstaunlich ist der Umfang der Themen „Berufsvorbereitung“ und „Übergang Schule/Beruf“, obwohl auch die Jugendsozialarbeit zahlreiche Angebote dieser Art macht.

Vorbehaltlich der noch ausstehenden Auswertung der Interviews zeigen die bisherigen Ergebnisse bereits, welchen Beitrag die offene Kinder- und Jugendarbeit zur Entwicklung kommunaler/lokaler/regionaler Bildungslandschaften leisten kann. In der Kooperation mit Schulen kann sich die Offene Kinder- und Jugendarbeit in unterschiedlicher Weise profilieren. Zum einen stärkt sie den Ort Schule durch intensive Kooperationsformen z.B. innerhalb des Ganztags, aber auch außerhalb von Schule in spezifischen Kooperationsprojekten mit nicht schulischen Themen. Damit trägt sie zur Qualifizierung und Öffnung von Schule, zur Gestaltung von informellen und nonformalen Bildungsprozessen und damit zur Gestaltung der Schule als Lebensort für Kinder und Jugendliche bei.

Durch die Profilierung als spezifischer Bildungsort ist die Kinder- und Jugendarbeit Teil der *entstehenden Bildungslandschaften*. Gerade auch in der Kooperation mit Schule unterscheidet sich dieser Bildungsort von Schule durch andere Rahmenbedingungen, durch Niedrigschwelligkeit (Freiwilligkeit) und durch pädagogische Zugänge, die nur außerhalb von Schule denkbar sind. Damit leistet die Offene Kinder- und Jugendarbeit einen Beitrag zur Überwindung eines nur auf Schule bezogenen Verständnisses von Bildungslandschaften. Sie ist Teil eines Geflechts unterschiedlicher multipler Bildungsorte, bis hin zu informellen Aneignungsräumen, die Kindern und Jugendlichen zur Verfügung gestellt werden. Die Ergebnisse der Studie zeigen, wie dies auf vielfältige Weise schon gelingt und wie die Kinder- und Jugendarbeit gerade durch ihre Doppelstrategie einer direkten Kooperation mit Schule am Ort der Schule, aber auch der Betonung von Jugendarbeit als außerschulischem Bildungsort erfolgreich agieren kann.

### *Literatur*

- Bundesjugendkuratorium 2002: Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. In: *Neue Praxis* 32. Jg., S. 3-9.
- Coelen, Thomas 2000: Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit. Frankfurt/M.
- Coelen, Thomas/Hetz, Heidi/Wolf, Stefan 2004: Wer bildet die „Offene Ganztagschule“? Bildungsanspruch und Bildungspraxis in der Kooperation von Grundschule und Jugendhilfeträger. In: Sturzenhecker, Benedikt/Lindner, Werner (Hrsg.): *Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis*. Weinheim u. München, S. 77- 93.
- Deinet, Ulrich/Krisch, Richard 2006: *Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung*. Wiesbaden.
- Deinet, Ulrich 2005 (Hrsg.): *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte*. Wiesbaden.
- Deinet, Ulrich/Icking, Maria 2006 (Hrsg.): *Jugendhilfe und Schule, Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation*. Opladen.

Die Gesamtergebnisse dieser Studie und einer weiteren kommunalen Studie zur Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule werden unter dem Titel „Jugendarbeit zeigt Profil in der Kooperation mit Schule“ Ende 2009 beim Verlag Barbara Budrich in der Reihe „Soziale Arbeit und sozialer Raum“ (Hrsg.: Ulrich Deinet) veröffentlicht.



# **Berichte aus den Bundesländern**



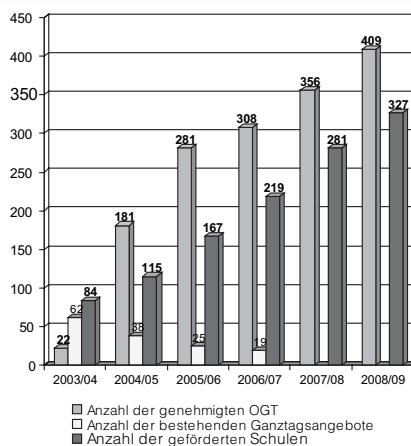
Susan Kagelmacher, Heide Hollmer

## Die Ganztagsschulentwicklung in Schleswig-Holstein

### Der Ausbau von Ganztagsschulen in Schleswig-Holstein

Innerhalb von wenigen Jahren haben sich in Schleswig-Holstein zahlreiche Schulen von der klassischen Halbtagschule zur Ganztagschule weiterentwickelt. Noch 2002 gab es landesweit lediglich 24 gebundene Ganztagschulen, und zwar vorrangig an Gesamtschulen. Im Schuljahr 2008/09 bestehen – neben diesen gebundenen Ganztagschulen – bereits 409 Offene Ganztagschulen. Derzeit halten also insgesamt 433 Schulen, rund 45 % aller allgemeinbildenden Schulen, an mindestens drei Wochentagen ein Angebot im Umfang von jeweils mindestens sieben Zeitstunden vor. Der planmäßige Unterricht wird an diesen Schulen ergänzt durch weitere Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote, die sich jeweils am Bedarf der Schülerinnen und Schüler sowie an den Erwartungen der Eltern orientieren. Anlass für diesen Entwicklungsschub war einerseits das Bundesprogramm „Investition Zukunft Bildung und Betreuung“ (2003-2007), andererseits sind alle an Schule Beteiligten zunehmend von den Vorzügen eines Ganztagschulbetriebs überzeugt, sodass die Nachfrage und der Umfang wahrscheinlich auch in Zukunft weiter steigen werden.

Entwicklung der  
Ganztagsangebote und  
Ganztagschulen in  
Schleswig-Holstein –  
nach Schuljahren





Ganztagsschulen in Schleswig-Holstein sind in erster Linie Offene Ganztagsschulen. Sie halten ein freiwilliges Angebot vor – mit dem Ziel, die Bildungschancen junger Menschen zu erhöhen, deren individuelle Fähigkeiten und Neigungen zu fördern und Benachteiligungen abzubauen. Beitragen soll dazu insbesondere die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe sowie von Schule und außerschulischen Kooperationspartnern. Zu den Merkmalen Offener Ganztagsschulen gehören Unterschiedlichkeit und Vielfalt. Ihre Profile können und werden von den Trägern vor Ort differenziert gestaltet – je nach Bedarf und Möglichkeiten: Schulen, Schulträger, Eltern, institutionelle Kooperationspartner können sich ebenso engagieren wie ehrenamtlich Tätige. Die verschiedenen Partner bringen sich ein und erweitern das schulische Kompetenzspektrum. Lehrerinnen und Lehrer arbeiten gemeinsam mit anderen Professionen daran, Unterricht und außerunterrichtliche Angebote unter dem Dach von Schule zusammenzuführen, und entwickeln so eine neue Lehr- und Lernkultur. Austausch und Kooperation bereichern alle, die sich im Rahmen der Offenen Ganztagsschule engagieren. Zugleich wird dadurch vor Ort die Identifikation mit der jeweiligen Schule nachhaltig gefördert. Die Offene Ganztagsschule leistet also auch einen Beitrag zur Schulentwicklung, indem sie Impulse gibt für ganzheitliches Lernen und Schule schrittweise verändert zu einem offenen Haus des Lernens mit einem differenzierten Erziehungs- und Bildungsangebot, das Schule stärker als bisher in seiner Umgebung verankert.

### **Offene Ganztagsschulen als Orte der Kooperation von Schule und Jugendhilfe**

Jugendhilfe und Schule ergänzen die Rechte und Pflichten, die Eltern im Rahmen ihrer Erziehungsverantwortung innehaben. Trotz der gemeinsamen Aufgabe sind Jugendhilfe und Schule rechtlich, konzeptionell und organisatorisch unterschiedlich gestaltet. Dies hat in der Vergangenheit eher zur Herausbildung von parallelen Strängen als zu einem nachhaltigen Miteinander geführt – mit dem Effekt, dass hier und dort Ressourcen nicht optimal genutzt worden sind, der günstige Zeitpunkt für präventive Schritte versäumt wurde und sinnvolle, notwendige Maßnahmen zu spät initiiert worden sind. In der Überzeugung, dass Schule und Jugendhilfe die an sie gestellten Aufgaben nur dann erfolgreich meistern können, wenn sie eng zusammenwirken, ist in Schleswig-Holstein das Einvernehmen des örtlichen Trägers der öffentlichen Jugendhilfe Voraussetzung für die Genehmigung und entsprechend auch für die Förderung von Offenen Ganztagsschulen. In der Praxis heißt dies, dass es Kooperationen im Rahmen des Mittagstisches oder bei der Hausaufgabenhilfe gibt, dass Häuser der Jugend oder Jugendzentren mit ihrem reichhaltigen Freizeit-, Informations-, Beratungs- und Bildungsangebot ein Bestandteil der Offenen Ganztagsschule werden können, dass Erzieherinnen, Erzieher, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Lehrerinnen und Lehrer zusammenwirken.

Diese Öffnung von Schule und diese Verbindung von Schule mit Jugendhilfe ist kein Selbstläufer. Auch Multiprofessionalität und Augenhöhe verstehen sich nicht von selbst. Für beide Disziplinen, die Sozialpädagoginnen, Sozialpädagogen, Erzieherinnen, Erzieher auf der einen Seite und für die Lehrerinnen und Lehrer auf der anderen Seite, gilt es, die Grenzen zwischen den Professionen und Zuständigkeiten zu überwinden, immer wieder neu das Miteinander zu suchen und konstruktiv Lösungen zu finden. Voraussetzungen dafür sind der Respekt vor der Kompetenz des jeweils Anderen und die Bereitschaft, diese in ein gemeinsam zu entwickelndes, gemeinsam zu realisierendes und gemeinsam zu verantwortendes Konzept zu integrieren. Wo dies gelingt, zeichnet sich bei den Beteiligten geradezu regelhaft das Bedürfnis ab, dieses Modell zu verstetigen und möglichst auf andere Schulstandorte zu übertragen. Dies ist ein klares Indiz dafür, wie gewinnbringend das Miteinander von Schule und Jugendhilfe für alle Beteiligten tatsächlich ist.

### **Vielfalt durch Kooperation mit außerschulischen Partnern**

Offene Ganztagsschulen realisieren ihre Angebote nicht nur mit der Jugendhilfe, sondern mit unterschiedlichen örtlichen Vereinen und Verbänden sowie mit weiteren institutionellen oder privaten Partnern. Obwohl es landesweit im Hinblick auf Organisation und Umsetzung erhebliche Unterschiede gibt, haben sich inhaltlich konstante Merkmale herauskristallisiert: Nahezu jede Offene Ganztagsschule hält Angebote zur Hausaufgabenhilfe vor. Das Spektrum reicht von betreuenden, beaufsichtigenden Formen bis zu Angeboten in speziellen Lernbereichen wie Leseförderung oder Förderung bei Legasthenie und Dyskalkulie. Ebenso charakteristisch für Offene Ganztagsschulen sind Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote, die häufig in Verbindung mit örtlichen Sportvereinen realisiert werden. Andere Offene Ganztagsschulen bieten in Zusammenarbeit mit Musikschulen oder musikalischen Vereinen die Gelegenheit zur musischen Erziehung oder – in Kooperation mit Büchereien, Museen und Theatern – kulturelle Angebote. Mit Foto-, Mal- oder Zeichenkursen, Schreibkursen oder mit Projekten, bei denen ein Theaterstück oder ein Musical einstudiert und aufgeführt werden, kann die Kreativität der Schülerinnen und Schüler gefördert werden. Ebenfalls zum Repertoire gehören Angebote zur Unterstützung der IT-Kompetenz (Computerkurse, Internetführerschein). Wieder andere bieten umweltpädagogische Angebote, erkunden Naturerlebnisräume, arbeiten mit Naturschutzverbänden zusammen oder realisieren ein Naturprojekt. Einen hohen Stellenwert haben Impulse zur Berufsorientierung, die häufig mit der Arbeitsverwaltung, mit örtlichen Unternehmen und Betrieben und den Jugendaufbauwerken realisiert werden. Auch ehrenamtlich Tätige und Pensionäre unterstützen die Ganztagsschulen mit Angeboten aus dem eigenen Erfahrungsbereich und aus dem Berufsleben (Plattdeutschkurse, Fahrradwerkstatt usw.).

Das Repertoire einer Offenen Ganztagsschule entsteht grundsätzlich aus der

Schnittmenge der Vorstellungen von Eltern, Schule, Schülerinnen und Schülern und den konkreten Möglichkeiten im Umfeld der jeweiligen Schule.

Wie für die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe gilt auch für diese Kooperation, dass alle Beteiligten lernen müssen, mit Respekt vor der Fachkompetenz des Partners und auf Augenhöhe miteinander umzugehen. Zu den notwendigen Lernprozessen gehört es ferner, die Öffnung von Schule in den Nachmittag hinein als Chance zu begreifen und die win-win-Effekte zu erkennen. Dies gilt insbesondere für die Einrichtungen, die den Freizeitbereich von Kindern und Jugendlichen gestalten. Das Bildungsministerium hat, um Kooperationen zu fördern und Konkurrenzsituationen zu reduzieren, mit verschiedenen Dachverbänden Rahmenvereinbarungen abgeschlossen, in denen die grundsätzlichen Ziele und die elementaren Regeln der Zusammenarbeit beschrieben werden. Solche Rahmenvereinbarungen mit landesweiter Gültigkeit bestehen mit dem Landessportverband, der Landesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, dem LandFrauenVerband, dem Landesmusikrat, dem Landesjugendring und dem Landesverband der Volkshochschulen.

## **Zusammenarbeit mit Kommunen und Schulträgern**

Die Einrichtung einer Offenen Ganztagsschule setzt die Zustimmung des Schulträgers – und dementsprechend auch die Diskussion in kommunalen Gremien – voraus. Die Kommunen nehmen ihre Gestaltungsmöglichkeiten wahr, engagieren sich finanziell und personell, integrieren Angebote der Jugendhilfe und Angebote anderer (öffentlicher) Träger aus den Bereichen Bildung, Weiterbildung, Kultur und Medien in Schule, so dass schrittweise partizipativ entwickelte kommunale und regionale Bildungslandschaften entstehen, in denen nicht nur Ganztagsschule und Hort zusammenwachsen können.

Viele Kommunen haben inzwischen erkannt, dass ein Ganztagsangebot gewünscht wird, weil es individuelle Bildungschancen verbessert und zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf beiträgt. Sie erleben auch, dass eine gut nachgefragte Schule ein wichtiger Standortfaktor ist. Und sie können Synergieeffekte nutzen, wenn verschiedene Bildungsangebote miteinander verzahnt, Parallelstrukturen vermieden und Auslastungen verbessert werden.

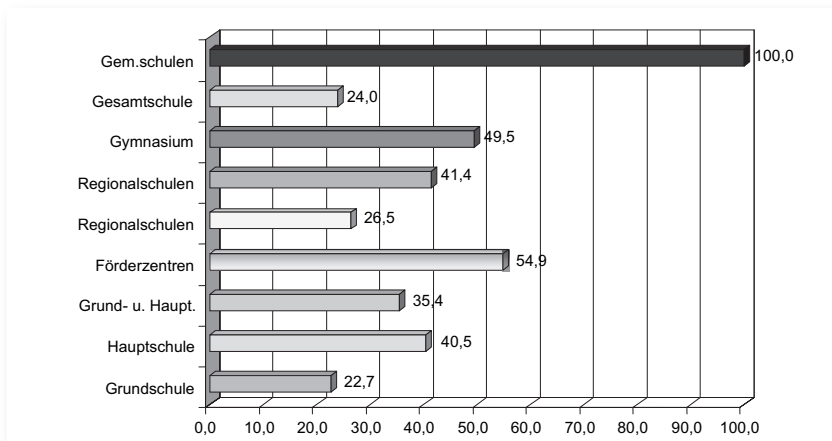
Nicht zuletzt sind Offene Ganztagsschulen ein Ort, um die gemeinsame Verantwortung von Land und Kommunen für den schulischen Bildungsbereich zu stärken.

## **Unterschiedliche konzeptionelle Schwerpunkte Offener Ganztagsschulen**

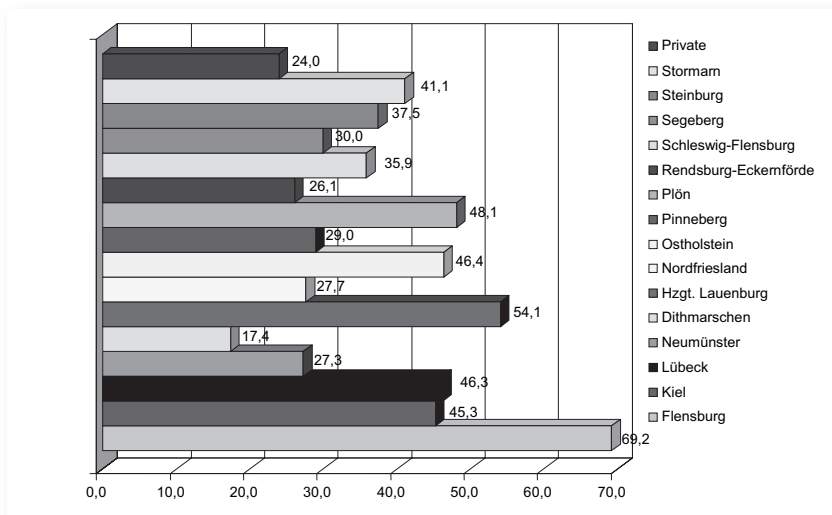
Grundsätzlich kann in Schleswig-Holstein jede Schule als Offene Ganztagsschule genehmigt werden, sofern sie die Mindestvoraussetzungen erfüllt, d.h. ein pädagogisches Konzept vorlegt und ein Angebot vorhält, das an drei Wochentagen mindes-

tens sieben Zeitstunden umfasst, einen Mittagstisch anbietet und der Schulträger dies beantragt. Erforderlich sind darüber hinaus ein Schulkonferenzbeschluss, eine zustimmende Stellungnahme des Jugendhilfeträgers und der Schulaufsicht. Offene Ganztagsschulen gibt es entsprechend an allen Schularten.

Zahl der Offenen Ganztagsschulen in Schleswig-Holstein nach Schularten im Schuljahr 2008/09



Zahl der Offenen Ganztagsschulen in Schleswig-Holstein nach Kreisen im Schuljahr 2008/09



Nach der Landesverordnung über Gemeinschaftsschulen vom 12.03.2007 sollen in Schleswig-Holstein Gemeinschaftsschulen als Offene Ganztagsschulen geführt werden; Regionalschulen können Offene Ganztagsschulen werden. Voraussetzung für die Genehmigung ist in allen Fällen die Vorlage eines pädagogischen Konzepts, das in das Schulprogramm aufgenommen und mit diesem weiterentwickelt wird. Die pädagogischen Konzepte entstehen vor Ort – je nach Bedarf und Möglichkeiten. Sie berücksichtigen die Besonderheiten der jeweiligen Schülerschaft und die Erwartungen der Eltern, sie hängen ab von der Gesamtinfrastruktur, sodass es landesweit zu unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen kommt. Grundsätzliche konzeptionelle Unterschiede ergeben sich darüber hinaus aus der jeweiligen Trägerschaft; diese kann vom Schulträger, von freien und öffentlichen Trägern der Jugendhilfe, von Eltern- oder Schulvereinen sowie von sonstigen geeigneten Maßnahme- und Projektträgern übernommen werden.

Im ländlichen Raum liegt der konzeptionelle Akzent Offener Ganztagsschulen häufig darin, den Schülerinnen und Schülern Zugang zu einem breit gefächerten Freizeitangebot zu verschaffen. Um das Auswahlpektrum zu erweitern und die Konkurrenz um Kooperationspartner zu vermeiden, wird an manchen Standorten das Angebot für mehrere Schulen gemeinsam organisiert. Insbesondere Schulen mit einer großen Zahl von Schülerinnen und Schülern aus belasteten Elternhäusern konzentrieren sich in der Regel auf zusätzliche Fördermöglichkeiten und präventive Angebote. Sie nutzen – in Abstimmung mit Schule – das Instrument Lernplan und streben einen hohen Grad an Verbindlichkeit an. Im Einzelfall greifen sie auch auf die Möglichkeit zurück, gemäß Schulgesetz einzelne Schülerinnen und Schüler zur verbindlichen Teilnahme an bestimmten Angeboten (z.B. Fördermaßnahmen, Hausaufgabenhilfe, Berufsorientierung) der Offenen Ganztagsschule zu verpflichten.

## Gesunde Ernährung in Offenen Ganztagsschulen

Das Angebot eines Mittagstisches an den Tagen mit Ganztagsbetrieb gehört obligatorisch zur Offenen Ganztagsschule. In der Praxis wird dies in unterschiedlicher Form umgesetzt: In vielen Schulen wird das Essen vor Ort zubereitet. Dies kann zusammen mit Schülerinnen und Schülern geschehen, auch über Schülerfirmen, in Kooperation mit Schülerinnen und Schülern einer beruflichen Schule oder durch ehrenamtlich Tätige. Manche Kommunen beschäftigen hauswirtschaftliches Personal, das dann auch die Mittagsversorgung der Schülerinnen und Schüler übernimmt. An anderen Offenen Ganztagsschulen wird ein Mittagessen angeliefert, das in einer Einrichtung vor Ort zubereitet wird, beispielsweise im Krankenhaus oder Seniorenheim. Insbesondere Schulen, die nicht über eine eigene oder nicht über eine ausreichend große Küche verfügen, greifen auf Cateringangebote zurück.

Die meisten Offenen Ganztagsschulen wissen um die Herausforderung, ein gesundes, schmackhaftes und finanzierbares Essen vorzuhalten, das von möglichst

vielen Schülerinnen und Schülern, aber auch von Lehrkräften und Beschäftigten im Ganztagsbereich angenommen wird. Die Qualitätsstandards für die Schulverpflegung der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (siehe auch [www.schuleplusessen.de](http://www.schuleplusessen.de)) fallen an diesen Standorten auf fruchtbaren Boden. Erfolgreiche Ernährungs- und Gesundheitserziehung beschränkt sich ohnehin nicht auf ein entsprechendes Essensangebot, sondern bindet dieses in Kursangebote ein, die zur Ich-Stärkung beitragen und grundlegende Impulse für eine angemessene Lebensführung geben. Im Idealfall ist dieses Ziel auch ein fester Bestandteil des Schulprogramms. Unterstützung gibt es in Schleswig-Holstein in diesem Bereich nicht nur von der Vernetzungsstelle Schulverpflegung Schleswig-Holstein (Kontaktadresse: Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V., Sektion Schleswig-Holstein, Vernetzungsstelle, Hermann-Weigmann-Str. 1, 24103 Kiel, Dr. Birgit Braun, [birgit.braun@dgevesch-sh.de](mailto:birgit.braun@dgevesch-sh.de)), sondern insbesondere auch vom LandFrauenVerband und seinen mit Unterstützung des Sozialministeriums qualifizierten Fachfrauen für Ernährung. Diese Fachfrauen veranstalten Kurse über gesunde Ernährung und Verbraucherbildung und bereiten gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen Mahlzeiten zu. Des Weiteren bieten sie an, den aid-Ernährungsführerschein zu erwerben.

### **Laufende Förderung Offener Ganztagsschulen (Betriebskosten)**

Während die Richtlinie zur Genehmigung von Offenen Ganztagsschulen in Schleswig-Holstein für alle Schularten offen ist, sind in der Förderrichtlinie die tatsächlich förderfähigen Schularten begrenzt und in der Vergangenheit mehrfach modifiziert worden. Die erste Richtlinie trat am 5.02.2002 in Kraft. Nach der aktuellen Richtlinie über die Förderung von Ganztagsangeboten an Offenen Ganztagsschulen des Ministeriums für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein vom 22.02.2008 können Ganztagsangebote an Haupt-, Gesamt-, Regional- und Gemeinschaftsschulen sowie an Förderzentren gefördert werden, sofern diese als Offene Ganztagsschulen genehmigt worden sind. Ganztagsangebote an Grundschulen sind dann förderfähig, wenn diese ihre Genehmigung als Offene Ganztagschule vor dem 28.02.2008 erhalten haben.

Gefördert werden schulische Veranstaltungen, die ergänzend zum planmäßigen Unterricht angeboten werden: insbesondere Betreuung und Hilfe bei den Hausaufgaben, die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit spezifischem Bedarf, Kurse aus dem musisch-künstlerischen Bereich oder zu Bewegung, Spiel und Sport, Angebote zur Berufsorientierung, Projekte der Jugendhilfe, der außerschulischen Jugendbildung sowie der Mittagstisch. Die Teilnahme an den Angeboten ist grundsätzlich freiwillig. Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern entscheiden sich mit der Anmeldung für eine verbindliche Teilnahme mindestens für die Dauer eines Schulhalbjahres.

Die Höhe der Landesförderung hängt vom zeitlichen Umfang des Ganztagsan-

gebots und von der Zahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ab. Das Land beteiligt sich an den Gesamtkosten mit 0,35 € je Teilnehmerwochenstunde. Bei Ganztagsangeboten an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige und körperliche Entwicklung beträgt die Landesförderung 0,84 € je Teilnehmerwochenstunde, an den übrigen Förderzentren 0,60 €. Für die einzelnen Schularten gibt es Höchstgrenzen: Grund-, Haupt- und Förderschulen können maximal 30.000,- €, Schulen mit mehreren Bildungsgängen (wie Gesamt-, Regional- oder Gemeinschaftsschulen) maximal 40.000,- € erhalten. Zur gezielten Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher im Rahmen der Ganztagschule wird an Förderzentren mit dem Schwerpunkt geistige sowie körperliche Entwicklung eine zusätzliche Unterstützung im Rahmen der Höchstförderung gewährt: Schulen mit bis zu 50 geistig- bzw. körperbehinderten Schülerinnen und Schülern erhalten ergänzend eine schuljährliche Pauschale in Höhe von 4.000,- €; dieser Betrag steigt an Schulen mit bis zu 110 Schülerinnen und Schülern auf 7.000,- € und an Schulen mit über 110 Schülerinnen und Schülern auf 11.000,- €.

Die für die Förderung von Ganztagsangeboten verfügbaren Haushaltsmittel sind in der Vergangenheit kontinuierlich gestiegen: von 897.000 € im Haushaltsjahr 2002 auf voraussichtlich 6,8 Mio. € im Haushaltsjahr 2010. Im Schuljahr 2008/09 wurden in Schleswig-Holstein 327 Offene Ganztagschulen mit insgesamt 4,2 Mio. € gefördert; im Schuljahr 2009/2010 beläuft sich die Förderung voraussichtlich auf 4,58 Mio. €. Neben den finanziellen Zuschüssen erhalten alle genehmigten Offenen Ganztagschulen pro Schuljahr zwei Lehrerwochenstunden für die Organisation des Ganztagsbetriebes.

Die Richtlinie zur Förderung Offener Ganztagschulen setzt zudem eine Komplementärfinanzierung voraus, die vom Träger der Ganztagschule, dem Schulträger, den Kooperationspartnern und aus Elternbeiträgen erbracht werden kann.

### **Förderung von Investitionen an Offenen Ganztagschulen im Rahmen des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) und des Landesprogramms „Investitionen an Ganztagschulen“**

Das Bundesinvestitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) hat in Schleswig-Holstein grundlegende Impulse für die Weiterentwicklung von Schulen zu Offenen Ganztagschulen gegeben. Für die Programmjahre von 2003 bis 2007 standen landesweit 135 Mio. € Bundesmittel zur Verfügung. Diese Mittel werden bis Ende 2009 komplett verausgabt sein. Weil der Bedarf an Investitionen über den verfügbaren Mitteln lag, hat die Landesregierung für die Jahre 2007 bis 2009 zusätzlich ein Landesprogramm zur Förderung von Investitionen an Offenen Ganztagschulen mit einem Mittelvolumen von 32 Mio. € aufgelegt (mit einem Fördersatz von 45 % der zuwendungsfähigen Gesamtausgaben).

## Beratung und Qualitätsentwicklung

### *Serviceagentur Ganztägig lernen*

Am 1.08.2005 hat die Serviceagentur „Ganztägig lernen“, die in Kooperation zwischen der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, dem Sozial- und dem Bildungsministerium des Landes Schleswig-Holstein entstanden ist, ihre Arbeit aufgenommen. Im Rahmen des Begleitprogramms zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung Betreuung“ berät und begleitet sie Ganztagsschulen und deren Kooperationspartner, sie entwickelt Unterstützungskonzepte, moderiert und vernetzt Schulen und deren Partner, sie identifiziert gute Praxisbeispiele, fördert die Entwicklung von Netzwerken (z.B. durch ein Referenzschul-System), bietet – insbesondere auch professionsübergreifende – Fortbildungen, Materialien und Handreichungen und organisiert Fachtagungen auf lokaler und landesweiter Ebene.

Dieses Aufgabenspektrum der Serviceagentur „Ganztägig lernen“ hat sich für die stetig steigende Zahl Offener Ganztagsschulen als sehr erfolgreich und nachhaltig Impuls gebend erwiesen. Sie trägt erheblich dazu bei, die Profile der bestehenden Offenen Ganztagsschulen zu verstetigen und diese bei der Qualitätsentwicklung zu unterstützen.

### *Impulse für Qualität*

Mit dem Ziel der qualitativen Stärkung von Ganztagsschulen haben die Serviceagentur „Ganztägig lernen“ und die daran beteiligten Ministerien unter dem Titel „Impulse für Qualität. Handreichung zur kooperativen Qualitätsentwicklung an Ganztagsschulen in Schleswig-Holstein“ eine Broschüre und eine CD erarbeitet (erhältlich unter [www.sh.ganztaegig-lernen.de](http://www.sh.ganztaegig-lernen.de)). Diese Handreichung gibt Anregungen zur Verbindung von (Unterrichts-)Vormittag und Nachmittag und damit für eine stärkere Verschränkung von Bildung, Erziehung und Betreuung. Ausführliche Checklisten, die neben den zwei Grundbausteinen „Kommunikation und Partizipation“ sowie „Struktur- und Rahmenbedingungen“ insgesamt zwölf Qualitätsbereiche (von Sozialraumverankerung über individuelle Förderung bis Eltern im Ganztag) erschließen, dienen dazu, die Arbeit im Team zu reflektieren, Handlungsbedarfe festzustellen, Zielvorhaben zu entwickeln und umzusetzen. Diese Handreichung unterstützt alle an Ganztagsschule Beteiligten darin, ihre tägliche Arbeit umfassend wahrzunehmen, sie weiterzuentwickeln und gezielt zu verändern.

[www.ganztagsschulen.lernnetz.de](http://www.ganztagsschulen.lernnetz.de)

Seit 2004 gibt es unter [www.ganztagsschulen.lernnetz.de](http://www.ganztagsschulen.lernnetz.de) ein landesweites Forum für Ganztagsschulen. Es enthält grundsätzliche Informationen zum Konzept Offener Ganztagsschulen, Hinweise auf rechtliche Grundlagen und Antragsformulare. Vor allem aber bietet die Homepage den Ganztagsschulen die Gelegenheit, sich auf einer



eigenen Seite mit ihren pädagogischen Leitziele und Schwerpunkten zu präsentieren und einen Überblick über die Angebote und Kooperationspartner zu geben.

## Perspektiven

Ab dem Schuljahr 2009/10 werden in Schleswig-Holstein zwei neue Programme zur Weiterentwicklung der herkömmlichen Halbtagschule in Richtung Ganztagschule starten.

An den Gymnasien soll – in den aufwachsenden G8-Bildungsgängen – eine verlässliche Betreuung während der Mittagspause ermöglicht und mit Landesmitteln unterstützt werden. Dann kann es an den Nachmittagen mit regelhaftem Unterricht für jede Lerngruppe im verkürzten gymnasialen Bildungsgang während der rund einstündigen Mittagspause neben der Essensversorgung auch eine pädagogische Mittagsbetreuung geben. Das Land fördert jede Lerngruppe der Jahrgangsstufen 5 bis 7 pro Stunde und Schuljahr mit 350,- € und jede Lerngruppe der Jahrgangsstufen 8 bis 9 mit 175,- €; pro Lerngruppe und Unterrichtswoche können maximal zwei Stunden unterstützt werden.

Darüber hinaus werden in Schleswig-Holstein ab den Schuljahren 2009/10 und 2010/11 an Standorten mit besonderem Förderbedarf, also an Schulen mit hoher Migrationsquote und in sozialen Brennpunkten, voraussichtlich etwa 20 neue gebundene Ganztagschulen eingerichtet. Mit ihren deutlich größeren Spielräumen für individuelle Förderung und Rhythmisierung sollen sie dazu beitragen, insbesondere die Chancen von bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen zu verbessern und deren Bildungserfolg durch ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung zu sichern.

Vorgesehen ist ein begrenztes, zielgerichtetes Programm, das derzeit noch nicht flächendeckend realisiert werden, aber möglicherweise als Modell der künftigen Schulentwicklung, namentlich der Weiterentwicklung der bestehenden gebundenen sowie der bestehenden Offenen Ganztagschulen, dienen kann. Von den neuen gebundenen Ganztagschulen wird erwartet, dass sie ihre pädagogischen Konzepte, den zeitlichen Rahmen (mindestens 37 Zeitstunden pro Woche), Umfang und Verwendung der Ressourcen des Landes und der Schulträger transparent darlegen. Denn Land und Kommunen als Schulträger übernehmen für diese Schulen gemeinsam die Verantwortung für die personelle und finanzielle Ausstattung. Das Land stellt für mehr unterrichtliche Angebote – insbesondere zur individuellen Förderung und Rhythmisierung der Lernzeit – sechs Lehrerwochenstunden je Lerngruppe (à 25 Schülerinnen und Schüler) sowie je Schule zwei Lehrerwochenstunden für die Organisation zur Verfügung, ebenso Zuschüsse zu den Betriebskosten für die Zeitstunden, die mit Kooperationspartnern realisiert werden. Für diese Betriebskostenförderung ist seitens des Landes – in Anlehnung an die Förderung Offener Ganztagschulen – eine Zuwendung an den Schulträger im Umfang von 350,- €

je Lerngruppe/je Stunde/je Schuljahr vorgesehen. Die Schulträger beteiligen sich je Lerngruppe mit mindestens einer Zeitstunde für Fachpersonal sowie an den Betriebskosten im selben Umfang wie das Land.

Alle diese Erweiterungen des herkömmlichen Schulhalbtags – die Offene Ganztagsschule, die Mittagsbetreuung an den G8-Gymnasien und die gebundene Ganztagsschule – tragen dazu bei, die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern und in größerem Umfang ganzheitliche Bildung und Erziehung zu realisieren. Sie fördern darüber hinaus die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, der vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung wachsende Bedeutung zukommt. Und nicht zuletzt geben sie grundlegende Impulse zur Weiterentwicklung von Schule zu einem offenen Lernort sowie zur Verstetigung von Schule als Zentrum regionaler Bildungspartnerschaften.



# **Ganztagsschule in der Schweiz**



Walter Herzog

## Klassisch oder modular?

### Die Ganztagsschule zwischen pädagogischer Idee und politischer Realität

#### 1. Die Ganztagsschule als pädagogische Idee

Die Idee der Ganztagsschule ist wesentlich von der Reformpädagogik geprägt worden (vgl. Ludwig 2004). Zur Idee gehören pädagogische Ansprüche, die sich aus der variablen Zeitgestaltung ergeben, die eine ganztägige Bildung und Betreuung von Kindern ermöglicht. Die herkömmliche Lektionenschule mit fixen Lernblöcken wird aufgebrochen durch ein flexibles Arrangement von Auffangzeiten, kurzen und längeren Unterrichtseinheiten, Übungsstunden, Förderangeboten, Spielpausen, Hausaufgabenhilfe, gemeinsamer Verpflegung, Arbeitsgruppen, Ruhezeiten und Freizeitangeboten. Auch in didaktischer Hinsicht kann sich eine Ganztagsschule öffnen und vermehrt nach Wochenplan arbeiten, projektorientierte Lernformen realisieren und binnendifferenzierten Unterricht anbieten. Der Zugewinn an Zeit erlaubt eine bessere Rhythmisierung des Tages- und Wochenablaufs. Eine ganztägige Schule bietet zudem Ansatzpunkte für eine Neugestaltung des Schullebens durch gemeinsame schulische Anlässe, stärkeren Einbezug der Eltern, sportliche und kulturelle Projekte, Feste, Exkursionen etc. Damit einher geht die Erwartung, dass die genannten Merkmale einer Ganztagsschule optimale Voraussetzungen für das soziale Lernen bilden. In einer Gesellschaft, die sich durch vielfältige Lebensformen und Identitäten auszeichnet, kommt der integrativen Leistung der Ganztagsschule besondere Bedeutung zu.

Trotz ihrer reformpädagogischen Wurzeln sollte die klassische Ganztagsschule nicht mit der historischen Gestalt, die sie in der Reformpädagogik angenommen hat, gleichgesetzt werden. Zumindest in zweierlei Hinsicht ist eine Abgrenzung angezeigt, ohne welche die Gefahr besteht, dass die pädagogische Aktualität der Ganztagsschule falsch beurteilt wird. Gemeint sind der Mythos des Kindes und der Mythos der Gemeinschaft. Beide Mythen sind für die überlieferte Reformpädagogik kennzeichnend (vgl. Oelkers 2005). Selbstverständlich hat die Schule Rücksicht zu nehmen auf die kindliche Entwicklung. Darauf allein lässt sich aber keine Schultheorie bauen. Die Stilisierung des Kindes zum alleinigen Bezugspunkt von

Erziehung und Unterricht verkennt nicht nur die gesellschaftlichen Funktionen der Schule, sondern auch die soziale und kulturelle Bedingtheit der kindlichen Lebensphase (vgl. Herzog 2005, Kap. 7).

Genauso wenig wie die Schule in einer emphatischen kindlichen Natur begründet werden kann, ist das Konzept der Gemeinschaft ausreichend, um den institutionellen Charakter der Schule angemessen zu begreifen. Als soziale Institution ist die Schule keine Erweiterung der Familie, sondern in einem intermediären Raum angesiedelt und mit Funktionen versehen, die zwischen Familie und Gesellschaft vermitteln. Wie sich die Professionalität der Lehrkräfte aus ihrer *vermittelnden Tätigkeit* ergibt, ist die Schule eine *vermittelnde Institution* (vgl. Herzog 2002, 267 ff.). Vermittlung findet statt zwischen Natur und Kultur, Vergangenheit und Zukunft, Kindheit und Erwachsenenheit, Alltag und Wissenschaft. Das Pädagogische der Schule folgt weder aus einer präskriptiven kindlichen Natur noch liegt es in der Erweiterung der familialen Gemeinschaft. Vielmehr wurzelt es in der intermediären Stellung der Schule zwischen den Zeiten und Generationen. Insofern ist das reformpädagogische Verständnis der Ganztagsschule um Theorieelemente entwicklungspsychologischer und gesellschaftstheoretischer Art zu erweitern. Nur so kann die Idee der Ganztagsschule in der heutigen Zeit hinreichend begründet werden.

Die Entsorgung der reformpädagogischen Mythen lässt auch allererst erkennen, dass die Ganztagsschule auf politische Unterstützung angewiesen ist, um als Idee verwirklicht zu werden. Wie immer Schule pädagogisch begründet sein mag, sie steht in einem politischen Kontext, der darüber befindet, wie weit pädagogischen Ansprüchen Folge geleistet wird. Das gilt ganz besonders für innovative Ideen wie diejenige der Ganztagsschule, deren Erfolg als reguläre Schule trotz überzeugender pädagogischer Argumente vom politischen Rückhalt abhängig ist, der ihr in der Öffentlichkeit zukommt. Trotz wachsender Anstrengungen, die Einrichtung von Ganztagsschulen zu fördern, scheint dieser Rückhalt jedoch nur bedingt vorhanden zu sein.

## 2. Die Ganztagsschule als politische Realität

Die Idee der Ganztagsschule steht einer Realität gegenüber, die eigenen Ansprüchen folgt. Das lässt sich am Kriterium der Verbindlichkeit der Ganztagsschule für *alle* Schülerinnen und Schüler anschaulich demonstrieren. Die historischen Beispiele für Ganztagsschulen sind durchwegs *obligatorische* Schulen, die auf die ganztägige Anwesenheit sämtlicher Kinder oder Jugendlicher abzielen. Davon abweichend entwickelt sich die Ganztagsschule in jüngster Zeit in Richtung eines pluralen Angebots, das nach Bedarf der Eltern frei genutzt werden kann.

In Deutschland hat sich eine Begrifflichkeit etabliert, die mit der Metaphorik von *offen* und *gebunden* operiert (vgl. Holtappels 2006; Jürgens 2006). Danach partizipieren die Schülerinnen und Schüler bei der *voll gebundenen* Form der

Ganztagsschule an mindestens drei (von fünf) Wochentagen für jeweils mindestens sieben Stunden am Unterricht und an den außerunterrichtlichen Angeboten. Bei der *teilweise gebundenen* Form ist nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler bzw. nur ein Teil der *Klassen* verpflichtet, an mindestens drei Tagen zu sieben Stunden das schulische Angebot zu nutzen. Bei der *offenen* Form der Ganztagsschule können die Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern von Fall zu Fall entscheiden, welche Angebote außerhalb des Unterrichts besucht werden und welche nicht. Die Einschreibung ist jeweils für eine gewisse Zeit (meist ein halbes Schuljahr) verpflichtend. Auffällig ist, dass die klassische Form der Ganztagsschule mit Verbindlichkeit für die *ganze* Woche nicht als eigene Kategorie ausgewiesen wird.

Die Situation ist in der Schweiz nicht anders. Mit Begriffen wie *echte Tagesschule*, *richtige Tagesschule* oder *obligatorische Tagesschule* wird versucht, an die klassische Ganztagsschule zu erinnern, während Bezeichnungen wie *freiwillige Tagesschule*, *flexible Tagesschule*, *Tagesschule light* oder *Tagesschule à la carte* die wachsende Dominanz offener Ganztagsschulmodelle zum Ausdruck bringen.<sup>1</sup> Ein gewisser Trend zeichnet sich dahingehend ab, dass der Begriff der *Tagesstrukturen* immer häufiger verwendet wird. Tagesstrukturen gelten als Ergänzung zum schulischen Unterricht; es sind *Betreuungsstrukturen*, denen ein *schulergänzender* bzw. *außerschulischer* Charakter zugeschrieben wird (vgl. EDK 2007). Sie haben modularen Charakter und können in beliebiger Kombination genutzt werden. Im Kanton Bern, dessen kürzlich revidiertes Volksschulgesetz die Einrichtung von Tagesstrukturen für verbindlich erklärt, sofern seitens der Eltern eine belegbare Nachfrage besteht, ist explizit von „Tagesschulmodulen“ die Rede, die auch „Betreuungsmodule“ genannt werden (vgl. ERZ 2008, 2 f.).<sup>2</sup>

### 3. Im Bannkreis der Module

Die Terminologie ist entlarvend. Denn Module sind in sich geschlossene Einheiten, die keiner Integration durch ein pädagogisches Konzept bedürfen. Wie passend der Begriff für die aktuelle Entwicklung der Ganztagsschule ist, kann die folgende Definition zeigen: „Modules are self-contained units which, in an educational context, provide students with specific learning experiences“ (Badley/Marshall 1995, 15). Der Anspruch auf „spezifische Lernerfahrungen“ ist insofern noch zu hochgestochen, als den modularen Tagesstrukturen keine *Bildungs*-, sondern lediglich eine *Betreuungsfunktion* zukommt. Wenn daher Giesecke meint, die gegenwärtige Tendenz zur Modularisierung der Ausbildung sei „keine pädagogische, sondern eine bürokratische Idee, deren pädagogische oder erziehungswissenschaftliche Begründung nicht einmal ... versucht wird“ (Giesecke 2005, 104), dann scheint seine Diagnose insbesondere auf die aktuelle Einrichtung von Ganztagsschulen zuzutreffen. Die *modulare Ganztagsschule* (wie ich sie nennen möchte) ist weit eher eine Form von Ganztags*betreuung* als von Ganztags*bildung*. Von der klassischen



Idee der Ganztagschule scheinen wir jedenfalls weit abgekommen zu sein. Allein schon in ihrer Form lässt sie sich kaum noch bestimmen, da sie je nach Belegung der Betreuungsmodule fast täglich eine andere Gestalt annimmt.<sup>3</sup>

Was auf die Schweiz zutrifft, scheint in Deutschland nicht anders zu sein. Zumindest lässt dies eine Bemerkung von Holtappels vermuten, wonach in der schulischen Praxis in den letzten Jahren, gemessen an den zuvor genannten Kriterien einer gebundenen oder offenen Ganztagschule, „zunehmend *Varianten* und *Mischformen* entstanden (sind)“ und dies „selten aufgrund pädagogisch-konzeptueller Überlegungen, [sondern] eher wegen finanzieller oder institutioneller Rahmenbedingungen und spezifischer Nachfragesituationen“ (Holtappels 2006, 6). Der Anspruch, wonach sich eine Ganztagschule durch ein *ganzheitliches* pädagogisches Konzept auszeichnet, das die verschiedenen Bereiche von Unterricht, Förderung, Freizeit und Betreuung integriert, geht sukzessive verloren. Sowohl begrifflich wie real wird die klassische Idee der Ganztagschule durch ihre modulare Schrumpfvариante verdrängt.

Die Gründe für diese Entwicklung liegen in einer Bildungspolitik, die sich um pädagogische Ansprüche wenig kümmert, dafür umso mehr auf sozial- und wirtschaftspolitische Argumente setzt. Dazu gehört die Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Ganztagschulen sollen es erwerbstätigen Eltern (gemeint sind vor allem die Mütter) ermöglichen, unabhängig von schulischen Organisationszwängen einer beruflichen Arbeit nachzugehen. Seitdem die Wirtschaft erkannt hat, dass qualifizierte Arbeitskräfte aus demografischen Gründen alsbald spärlich werden könnten, setzt auch sie auf Ganztagschulen, um das Potential an gut ausgebildeten Frauen besser ausschöpfen zu können. In beiden Fällen steht die Schule nicht als pädagogische, sondern als *kustodiale* Institution im Vordergrund, d.h. als Ort der Aufbewahrung und Beaufsichtigung von Kindern, die sonst sich selber überlassen wären.

Den sozial- und wirtschaftspolitischen Argumenten zugunsten der Ganztagschule steht gelegentlich die Erwartung zur Seite, durch ganztägige schulische Strukturen ließe sich die Ungleichheit der Bildungschancen abbauen, die in Ländern wie Deutschland und der Schweiz besonders groß ist. Doch wenn sich die Erwartung an die *modulare* Ganztagschule richtet, ist sie kaum berechtigt. Denn in modularen Ganztagschulen stehen die Bildungsbedürfnisse der Kinder nur bedingt im Vordergrund; weit eher geht es um die Betreuungsprobleme der Eltern. Insofern sind auch die (schlechten) PISA-Ergebnisse als Argument für mehr Ganztagschulen von geringer Bedeutung. Denn um die schulischen Lernleistungen zu verbessern, wären andere Unterrichts- und Betreuungsformen notwendig, die eine Ganztagschule zwar in der Tat ermöglichen würde, aber nur, wenn *alle* Schülerinnen und Schüler in den veränderten Tagesrhythmus eingebunden werden könnten.

#### 4. Bewahrung der Unterrichtsschule?

Damit stehen wir vor einer ambivalenten Situation. Auf der einen Seite scheint die Ganztagschule zum schulischen Erfolgsmodell zu werden. Nicht nur wächst der politische Konsens, wonach Ganztagschulen in einer modernen Gesellschaft die zeitgemäße Form von Schule sind. Auch in der Realität nehmen die Gründungen von Ganztagschulen zu. Auf der anderen Seite ist nicht zu übersehen, dass die wachsende Zahl von Ganztagschulen nur bedingt der *pädagogischen* Idee der Ganztagschule entspricht, sondern einer Politik zu verdanken ist, die sich darauf beschränkt, die Unterrichtsschule um Betreuungsmodule zu erweitern.

Tatsächlich hat die Transformation der pädagogischen in die modulare Ganztagschule wesentlich zur Folge, dass sich die Schule nicht wirklich verändern muss. Im Zentrum der modularen Ganztagschule steht der herkömmliche Unterricht, der für alle obligatorisch ist, während das periphere Angebot an Betreuungsstrukturen nach Bedarf der Eltern frei wählbar ist. Weder braucht sich die Schule didaktisch zu verändern noch muss diskutiert werden, wie viel Erziehung in der Schule stattfinden soll. Schon rein begrifflich wird Schule auf Unterricht reduziert, wenn der Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer Tagesstrukturen mit dem Argument begrüßt, dadurch ließen sich Schule und Betreuung optimal verbinden (vgl. LCH 2004, 1). In geradezu paradoxer Formulierung heißt es, die „neue Schule“ sei eine „Schule mit schulergänzender (!) Betreuung für den ganzen Tag“ (ebd., 3).

Das heißt auch, dass der Ausbau von Tagesstrukturen problemlos mit anderen aktuellen Reformen im Bildungswesen, wie der Einführung von Bildungsstandards, der Verstärkung der Rechenschaftspflicht der Schulen und dem Ausbau des Bildungsmonitorings, vereinbar ist. Diese bildungspolitischen Großreformen werden genauso von organisatorischen Zielsetzungen dominiert wie die Anreicherung der Schule mit Betreuungsmodulen (vgl. Herzog 2008). Bei aller Beschwörung von Qualität und Qualitätsverbesserung bleibt ungewiss, ob die Verschärfung der bürokratischen Kontrolle der Schule zu besserem Unterricht führen wird.

Gegenüber der Fixierung aufs Äußere und Organisatorische würde die klassische Idee der Ganztagschule garantieren, dass pädagogische Ansprüche an die Schule bildungspolitisch nicht in Vergessenheit geraten. Der integrale Charakter der Ganztagschule böte Gewähr, dass die Neugestaltung der Schule nicht an der Oberfläche verbleibt, sondern bis zu den Bildungsprozessen vorstößt. Doch wie lässt sich die Idee der pädagogischen Ganztagschule bewahren, wenn in der Realität die modulare Ganztagschule immer mehr überhandnimmt?

#### 5. Die freie Schulwahl als möglicher Ausweg

Ein Vorschlag zur Rettung der pädagogischen Ganztagschule könnte darin liegen, dass eine begrenzte Form der freien Schulwahl zugelassen wird. Zwar hat die freie

Schulwahl in Ländern wie Deutschland und der Schweiz – im Unterschied zu Belgien, Dänemark oder den Niederlanden – keine Tradition, doch ist der Ruf nach mehr Freiheit und Wettbewerb im Bildungswesen auch hier nicht unbekannt (vgl. Wößmann 2007). Dabei wäre nicht zwingend, dass die Freiheit der Schulwahl *sämtliche* Schulen, sowohl staatliche wie nichtstaatliche, umfassen müsste. Sie könnte sich auf die staatlichen Schulen beschränken. Eine solche, gleichsam gezähmte Variante der freien Schulwahl hätte den Vorteil, dass Eltern im Rahmen eines zu definierenden Einzugsgebiets zu *allen* öffentlichen Schulen Zugang hätten und ihre Kinder dorthin schicken könnten, wo es ihnen am besten scheint. Falls eine dieser Schulen eine *klassische* Tagesschule wäre, ergäben sich keine Probleme mit der Verbindlichkeit des Angebots für *alle* Schülerinnen und Schüler, denn es läge im Ermessen der Eltern, ihren Kindern das ganztägige und ganzwöchige Angebot der Schule zuzumuten oder nicht.

Hinter dem Vorschlag einer beschränkten freien Schulwahl steht die Überlegung, dass die Einrichtung obligatorischer Ganztagschulen als Regelschule für alle zurzeit politisch nicht durchsetzbar ist. Und zwar nicht nur, weil der Widerstand jener Eltern, die dies nicht wollen, zu groß wäre, sondern auch, weil der Stand der wissenschaftlichen Forschung, die einen solchen Schritt legitimieren könnte, unzureichend ist. Vieles an der pädagogischen Idee der Ganztagschule ist noch zu wenig erforscht (vgl. Radisch/Klieme 2004). Insofern muss die Entscheidung, ob ein Kind eine *obligatorische* Ganztagschule besucht oder nicht, vorläufig den Eltern überlassen bleiben.

Wenn wir diesen Vorbehalt respektieren, dann könnte in der freien Schulwahl ein Ansatz liegen, um die Idee der Ganztagschule angesichts ihrer politischen Unterwanderung zu bewahren. Zu wählen wäre nicht länger aus dem modularen Angebot an Tagesstrukturen *einer* Schule, zu wählen wäre vielmehr zwischen einer *klassischen* Ganztagschule und einer *anderen* Schule (die auch eine *offene* Ganztagschule sein kann). Vorausgesetzt würde lediglich, dass es im Einzugsgebiet einer Familie verschiedene Schulen gibt, von denen mindestens eine eine klassische Tagesschule sein müsste.

Wichtig scheint mir bei diesem Vorschlag, dass die modulare Ganztagschule als Schulmodell nicht in Frage gestellt wird. Sie könnte durchaus weiter bestehen, ja sogar ausgebaut werden, wäre aber nur mehr *ein* Modell neben anderen. Unser Schulsystem könnte durchaus etwas mehr Vielfalt ertragen. Wenn wir schon bereit sind, die Eltern aus einem Angebot an *Betreuungsmodulen* wählen zu lassen, weshalb sollten wir nicht einen Schritt weitergehen und ihnen die Freiheit geben, aus einem beschränkten Angebot an *Schulmodellen* eine Wahl zu treffen? Für die *pädagogische* Idee der Ganztagschule könnte sich dieser Schritt als überlebensnotwendig erweisen.

## Anmerkungen

- 1 „Tagesschule“ ist die in der Schweiz geläufige Bezeichnung für die Ganztagschule.
- 2 Im Einzelnen umfasst das Angebot an Tagesstrukturen ein bis vier Module, nämlich ein Modul Frühbetreuung, ein Modul Mittagsbetreuung, ein Modul Aufgabenbetreuung und ein Modul Nachmittagsbetreuung (vgl. ERZ 2008, 9 f.).
- 3 Was die Schweiz anbelangt, geht die Aufweichung der pädagogischen Idee der ganztägigen Bildung inzwischen so weit, dass die Tagesstrukturen nicht nur als *außerschulisch* bezeichnet werden, sondern dem Bildungsbereich geradezu entzogen werden. Qua Betreuungsmodule werden die Tagesstrukturen dem Sozialbereich zugeordnet, für den nicht die Bildungspolitik, sondern die Sozial- und Familienpolitik zuständig ist (vgl. Chassot 2007).

## Literatur

- Badley, Graham/Marshall, Steve 1995: 53 Questions and Answers about Modules and Semesters. Melksham.
- Chassot, Isabelle 2007: Die Nutzung von Tagesstrukturen soll freiwillig sein (Interview). In: Info Nr. 38 (Informationsbulletin des Vereins Tagesschulen Schweiz), S. 3-4.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] 2007: Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007. Bern.
- ERZ [Erziehungsdirektion des Kantons Bern] 2008: Tagesschulangebote. Leitfaden zur Einführung und Umsetzung. Bern.
- Giesecke, Hermann 2005: Lob des Zwischenhandels 2. In: Hoffmann, Dietrich u.a. (Hrsg.): Pädagogische Theorien und pädagogische Praxis. Zur Handlungsrelevanz von Erziehungswissenschaft. Hamburg, S. 97-105.
- Herzog, Walter 2002: Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist.
- Herzog, Walter 2005: Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung. Stuttgart.
- Herzog, Walter 2008: Unterwegs zur 08/15-Schule? Wider die Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft durch die Bildungspolitik. In Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Jg. 30, S. 13-31.
- Holtappels, Heinz Günter 2006: Stichwort: Ganztagschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, S. 5-29.
- Jürgens, Eiko 2006: Ganztagschule in Zeiten der „Standardisierung“ schulischer Bildung. In: Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München, S. 191-205.
- LCH [Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer] 2004: Tagesstrukturen – Schule und schulgänzende Betreuung. Positionspapier, verabschiedet von der Geschäftsleitung des LCH am 20. September 2004. URL: <http://www.lch.ch/lch/stellungnahmen/positionen-und-pressemittelungen.html> [25.02.2009].
- Ludwig, Harald 2004: Die geschichtliche Entwicklung der Ganztagschule in Deutschland. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden, S. 209-219.
- Oelkers, Jürgen 2005: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim.
- Radisch, Falk/Klieme, Eckhard 2004: Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Bilanz und Perspektiven der Forschung. In: Die Deutsche Schule, Jg. 96, S. 153-169.
- Wößmann, Ludger 2007: Letzte Chance für gute Schulen. Die zwölf großen Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen. München.



# Nachrichten



*Peer Zickgraf, Ralf Augsburg*

## Ganztagsschulen als Meilensteine auf dem Weg in die Bildungsrepublik

Routine, Ermattung, Ermüdung? Nichts von alledem. Auch der 5. Ganztagsschulkongress des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK) in Kooperation mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) schaffte es wieder, über 1.300 Interessierte aus ganz Deutschland zu versammeln, Aufbruchstimmung zu vermitteln und – so eine Einschätzung von Prof. Benedikt Sturzenhecker, der als Experte zum Kongress geladen war – „90 Prozent der Kongressteilnehmerinnen und -teilnehmer“ zufriedenzustellen. „Der Kongress war auch getragen von Heiterkeit und Freude, weil man erkennen konnte, was in den letzten Jahren geschehen ist und das dies nicht der letzte Kongress war“, so der Erziehungswissenschaftler von der Universität Hamburg.

Nicht zuletzt die zahlreich anwesenden Schülerinnen und Schüler gaben dem Kongress ein eigenes Gesicht. Bei Veranstaltungen zum Thema Schule wird oft beklortelt, dass diejenigen, um die es letztlich geht, kaum oder gar nicht vertreten sind. Das traf am 12. und 13. September 2008 im bcc am Alexanderplatz wahrlich nicht zu. Dem Thema „Schule gemeinsam gestalten – Partizipation an Ganztagsschulen“ angemessen waren diesmal über 200 Kinder und Jugendliche dabei – so viele wie nie zuvor. Sie hatten sich schon seit Monaten auf den Kongress vorbereitet, brachten sich nun in den Workshops und Foren ein und ergriffen das Wort. „In einer Forenphase zum Beispiel waren es die Schüler und Schülerinnen, die den Lehrern so überzeugend erklären konnten, wie die Schule der Zukunft aussehe, dass sie sofort als Veränderungsreferenten engagiert wurden“, berichtete Benedikt Sturzenhecker.

### Demokratische Diskussionskultur auf dem Kongress

„Die wertvolle Erfahrung, für sich selbst und gemeinsam mit anderen etwas bewegen zu können, gibt es nur in der Praxis“, erklärte Eva Luise Köhler, die Vorsitzende der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, in ihrer Eröffnungsrede. Das gilt nicht nur für Partizipation in Schulen, das galt auch für den Kongress selbst. Gottfried, einer der teilnehmenden Schüler, zog seine persönliche Kongressbilanz: „In den Workshops wurden Eltern und Schüler überraschend ernst genommen. Hier herrschte demokratische Diskussionskultur. Das ist gut. Das ist aber auch schlecht, weil meine Überraschung zeigt, dass es sonst nicht so ist.“



Dieses Resümee hatte Eva Luise Köhler, Schirmherrin des Kongresses, in ihrer Rede bereits vorweggenommen, als sie davon sprach, dass „ihr Schüler vielleicht enttäuscht seid, dass ihr bislang nur am Rande mitwirken konntet, euch aber die Mitbestimmung über den Stundenplan immer noch verwehrt wird. Vielleicht ist es so: Nicht überall, wo Teilhabe draufsteht, ist auch Teilhabe drin“. Obwohl das Thema Partizipation an Schulen nicht neu sei, stünden viele dem Thema skeptisch gegenüber – die Lehrerinnen und Lehrer seien beispielsweise oft von der mangelhaften Resonanz der Eltern frustriert.

„Daher begrüße ich es besonders, dass auf diesem Kongress konkret darüber nachgedacht wird, was wirkliche Teilhabe ausmacht, wo manchmal auch ihre Grenzen oder Stolperfallen liegen, aber vor allem wie wirkliche Teilhabe umgesetzt werden kann“, so die DKJS-Vorsitzende. „Die Ganztagschulen bieten Chancen für gelungene Teilhabe und neuartige Formen des Lernens, weil sie strukturell und konzeptionell ideale Voraussetzungen hierfür haben. Dort, wo diese Voraussetzungen genutzt werden, wo man sich die Mühe macht, alle am Schulleben Beteiligten einzubinden, ihnen ernsthaft Gehör und Raum zur Mitgestaltung gibt, können sich neuartige und beispielhafte Formen des Lernens und Miteinanderlebens herausbilden.“

### **Eva Luise Köhler: „Partizipation an Ganztagschulen – Chance und Verpflichtung zugleich“**

Partizipation und Teilhabe bildeten die Grundlagen einer funktionierenden Demokratie. „Es ist daher unerlässlich, dass Kinder von klein auf altersgerecht und mit Freude Verantwortung übernehmen, dass sie lernen, den anderen zu respektieren, auch wenn er eine andere Meinung hat, und dass sie selbst etwas bewirken können“, so Eva Luise Köhler weiter. „Ganztagschulen sind Orte, an denen demokratische Beteiligungsprozesse ein Zuhause haben.“ Dies sei Chance und Verpflichtung zugleich.

Die Erziehung zu Demokratie und Partizipation setze dabei voraus, so die Bundesministerin für Bildung und Forschung Dr. Annette Schavan – indem sie sich auf Hartmut von Hentig bezog –, „Erfahrungen damit zu sammeln und das Gefühl zu bekommen, gebraucht zu werden“. Das Kongressthema passe wunderbar zu dem eingeschlagenen Weg Deutschlands hin zur Bildungsrepublik: „Das Interesse der Generationen aneinander ist wichtig“, und dieses werde durch die Partizipation verschiedener Gruppen ebenso erreicht wie durch die bessere Verzahnung von Lern- und Lebenswelten in Ganztagschulen.

Schule sei mehr als die Aneinanderreihung von Schulstunden. „Entscheidend sind die Netzwerke, die helfen, an der Biographie jeder einzelnen Schule zu schreiben“, so die Ministerin weiter. Auch die Konzepte für Ganztagschulen seien von Standort zu Standort unterschiedlich, sie müssten den jeweiligen Erwartungen und den verschiedenen Ausgangslagen angepasst sein.

## **Annette Schavan: „Bund will sich weiter in der Unterstützung der Ganztagsschulen engagieren“**

Bei der Konzeptentwicklung und der Weiterentwicklung von Ganztagsschulen haben sich der Bundesministerin zufolge die Serviceagenturen „Ganztätig lernen“ in 14 Bundesländern als „hervorragende Partner“ erwiesen. Auch im gesamten Begleitprogramm „Ideen für mehr! Ganztätig lernen“ der DKJS sei „außerordentlich gute Arbeit“ geleistet worden. „Ich setze mich für die Fortsetzung dieser Arbeit über 2009 hinaus ein“, kündigte Annette Schavan an. „Es gehört zur öffentlichen Verantwortung, die Schulen in ihrer Entwicklung zu unterstützen.“

Während durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) des Bundes seit 2003 viel erreicht worden sei, indem die Zahl der Ganztagsschulen von rund 1.000 auf nun knapp 7.000 gesteigert werden konnte, gehe es zukünftig darum, die Schulen pädagogisch weiterzuentwickeln – zum Beispiel bei den Themen Verzahnung von Bildung und Betreuung und der Rhythmisierung des Schultags. Dies habe die gerade vorgestellte zweite Auswertung der bundesweiten „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG) gezeigt.

Auch diese vom Bund geförderte Begleitforschung müsse fortgeführt werden, denn sie sei „eine wichtige Erkenntnisquelle für die Länder in der Schulentwicklung“. Schavan fügte hinzu: „Letztendlich können wir viel auf den Weg bringen – am Ende entscheiden aber die Schülerinnen und Schüler, die Lehrerinnen und Lehrer und die Eltern, ob ihre Herzen erreicht werden und ob sie Interesse aneinander haben“, schloss die Ministerin. „Keine klugen Reden in Berlin, sondern sie selbst sind dafür verantwortlich, was in ihren Schulen Wirklichkeit wird.“

## **Ganztagsschulen einbetten in familiäre und kommunale Realitäten**

Der Weg zur Bildungsrepublik führt dabei auch über die Bundesländer, betonte Annegret Kramp-Karrenbauer in ihrer Rede an die Kongressteilnehmer. Die saarländische Bildungsministerin und KMK-Vorsitzende zeigte sich überzeugt, dass Deutschland in ein paar Jahren über ein Ganztagsschulsystem verfüge. „Wenn wir beim Ausbauprozess die Eltern mitnehmen, dann ergibt sich die Flächendeckung von selbst“, meinte die Ministerin.

Gefährlich sei eine Heilserwartung an die Ganztagsschulen, sie könne alle Probleme zugleich lösen. „Wir dürfen die Eltern nicht aus der Verantwortung entlassen“, forderte Annegret Kramp-Karrenbauer. „Ganztagsschule darf auch nicht im luftleeren Raum stattfinden, sondern muss in familiäre und kommunale Realitäten eingebunden werden. Dazu muss es gelingen, ehrenamtliches Engagement und Vereine in die Schulen hereinzuholen, ohne bestehende bewährte Strukturen zu zerschlagen. Und schließlich muss man beim Thema Partizipation die Schüler ernst

nehmen. Wenn wir sie nicht einbeziehen in Entscheidungsprozesse, dann findet die Ganztagsschule keine Akzeptanz. Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur in der Schule lernen, sondern auch Freude an ihrer Schule haben.“

Eine zentrale Zukunftsaufgabe des deutschen Bildungssystems ist die Integration der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dies wurde auch auf dem 5. Ganztagsschulkongress 2008 zum Thema „Schule gemeinsam gestalten – Partizipation an Ganztagsschulen“ deutlich. Zwar waren Eltern und Jugendliche mit Migrationshintergrund dort nicht so zahlreich vertreten. Allerdings wurde im Workshop „Barrieren abbauen“ deutlich, dass die Integration der Kinder und Jugendlichen zu den wichtigen Herausforderungen der Bildungspolitik gehört.

### Interkulturelle Pädagogik in den Ganztagsschulen

Wie kann Vielfalt vor diesem Hintergrund gestaltet und reflektiert werden? Wie gelingt eine bundesweite Vernetzung guter Beispiele und relevanter Akteure? Das Themenatelier „Ganztagsschulen der Vielfalt“, das die Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund verbessern möchte, hat sich seit dem Jahr 2008 im Rahmen des Begleitprogramms „Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ auf den Weg gemacht, um Antworten auf diese Fragen zu geben.

In drei regionalen Verbünden, denen die Länder Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein sowie 13 Ganztagsschulen und sieben Migrantenorganisationen angehören, werden neue und erfolgversprechende Wege integrativer Ganztagsschulen ausprobiert. Damit die Verbünde aber das Rad nicht ganz neu erfinden müssen, bekommen sie professionelle Moderatoren sowie personelle Unterstützung durch die regionalen Serviceagenturen an die Seite gestellt.

Die entsprechenden regionalen Verbünde erhalten für den Zeitraum von 2008 bis 2009 jeweils eine Fördersumme von 20.000 bis 25.000 Euro, die sie an den Einzelschulen oder in den Migrantenorganisationen für bestimmte Entwicklungsaufgaben in Gestalt von Fortbildungen, Elterntreffen oder Materialien verwenden können. Die Akteure in den Migrantenorganisationen werden spiegelbildlich dazu auf die Arbeit mit den Ganztagsschulen vorbereitet bzw. als Experten in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eingebunden.

Stilbildend für die Arbeit des Themenateliers ist die Vernetzung auf überregionaler Ebene. Vor diesem Hintergrund fand Ende November 2008 das erste bundesweite Netzwerktreffen in der Jugendkunstschule in Berlin-Reinickendorf statt. Diese befindet sich passenderweise in einem sozialen Brennpunkt, der durch eine Häufung von vielfältigen Problemlagen wie Benachteiligung qua sozialer Lage oder kultureller Herkunft ins Auge fällt. Form und Inhalt des Themenateliers fanden an einem solchen Ort ihren überzeugenden Ausdruck.

An Bord des zweijährigen Projektes, das auch vom BMBF sowie dem Europäischen Sozialfonds gefördert wird, befinden sich drei Regionalverbünde aus Berlin,

Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein. Sie stärken die Ganztagschulen aller Schulformen darin, ein interkulturelles Profil zu entwickeln. Zahlreiche gute Beispiele in den Ländern sowie die gemeinsame Konzeptentwicklung machen Mut auf mehr.

## **Zukunft durch Integration und Ganztagschulen der Vielfalt**

Die bunte Vielfalt, die an den Ganztagschulen von Jahr zu Jahr immer offenkundiger wird, ist eine jener Erscheinungen, die man nicht mehr missen möchte. Allerdings hat sie je nach Land oder Stadt ein unterschiedliches Gesicht. Die Herausforderungen, die sich den Ganztagschulen in einem Stadtstaat stellen, sind andere als die in einem Flächenland. Dies offenbarte nicht zuletzt der Workshop „Barrieren abbauen: Auf dem Weg zu einer Ganztagschule der Vielfalt“, der im Rahmen des 5. Ganztagschulkongresses stattfand. Dabei liegt die Diagnose des Problems für Berrin Alpбек offen zu Tage, schließlich habe sie der nationale „Bildungsbericht 2006“ mit deutlichen Worten artikuliert.

Wer im Leben so weit gekommen ist wie Berrin Alpбек, hat die schwierigsten Hürden bereits gemeistert. Die studierte Diplom-Kauffrau ist nicht nur Vorstandsmitglied und bildungspolitische Sprecherin der türkischen Gemeinde, sondern seit 2008 auch Bundesvorsitzende der Föderation Türkischer Elternvereine (FÖTED). Sie befindet sich dort, wo viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund erst noch hinstreben: in der Mitte der Gesellschaft, integriert durch qualifizierte Schul- oder Hochschulbildung. Doch für die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien liegt dieser soziale Ort immer noch in weiter Ferne.

## **Solidarität zwischen Eltern**

In einem eigenen Kapitel zum Thema Migration stellt der Bildungsbericht zunächst fest, dass die Kinder und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund die einzige wachsende Bevölkerungsgruppe in Deutschland ist. Daher komme dem Bildungssystem eine zentrale Bedeutung bei der Integration zu: „Integration durch Bildung und Integration ins Bildungswesen hängen für Kinder und Jugendliche eng zusammen. Ziel der Integration durch Bildung ist, dass es Kindern von Zugewanderten im Laufe der Zeit gelingt, ähnliche Kompetenzen und Bildungsabschlüsse zu erreichen wie die übrige Gleichaltrigenbevölkerung.“

Der Bildungsbericht 2006 hält auch fest, dass viele Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an guten Bildungschancen interessiert sind. Statt die Kinder und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien in einer alternativen Gesellschaft fit zu machen für eine Schullaufbahn, die von der Grundschule zum Hochschulstudium führt, finden sich gegenwärtig insbesondere die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Hauptschulen wieder. „Die

PISA-Befunde zeigen: Während Schüler ohne Migrationshintergrund sowie Schüler aus der Herkunftsgruppe der sonstigen Staaten vor allem in Realschulen und am Gymnasium anzutreffen sind, besuchen Schüler mit mindestens einem Elternteil aus der Türkei, sonstigen Anwerbestaaten und der ehemaligen Sowjetunion vornehmlich Haupt- und Realschulen“.

### **„Es ist viel zu spät, um zu warten“**

Für die betroffenen Schülerinnen und Schüler bedeutet dieser Befund, dass sich ihre Bildungschancen nicht verbessert haben und gesellschaftliche Teilhabe für viele weiterhin ein Fremdwort bleibt. Dem steht aber Alpbek zufolge der Wunsch einer Bevölkerungsmehrheit entgegen, die sich für gleiche Bildungschancen ausspricht. Die jüngste repräsentative Emnid-Umfrage im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung belegt, dass auch breite Bevölkerungsschichten für den raschen Ausbau der Ganztagschule und eine bessere Integration von Kindern mit Migrationshintergrund plädieren. Sogar 90 Prozent der Befragten, so die Elternvertreterin weiter, setzten sich für eine stärkere individuelle Förderung der Kinder aus sozial schwachen Familien ein.

Nun kommt es für Alpbek angesichts des bevorstehenden Bildungsgipfels insbesondere auf die Länder und ihren politischen Willen an, die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund zu verbessern: „Eigentlich ist es viel zu spät, um zu warten“, meinte die Vorsitzende von FÖTED. „Es geht schließlich um unsere Kinder und Jugendlichen.“ Man könne ihnen Bildungschancen nur gemeinsam und entschlossen öffnen.

### **„Positiv wäre, mit offenen Armen empfangen zu werden“**

Es bedarf dafür mehr Partizipation der Eltern und natürlich besserer Kommunikation: „Wir geben die Kinder ab und wissen nicht, was mit ihnen passiert“, erläuterte Alpbek eine Barriere für die Eltern. Die Schule sei für viele Eltern eine Black Box. Das einzig Positive sei die Einschulung der Kinder. Darüber hinaus sei das Schulklima aufgrund des Personalmangels bei den Lehrkräften häufig angespannt: „Positiv wäre, wenn ich von den Pädagogen mit offenen Armen empfangen würde“.

Die Schule müsse Anreize für die Eltern geben, sich in der Schule zu engagieren, und verbindliche Absprachen über die Zukunft ihrer Kinder gemeinsam mit den Eltern treffen. Wichtig ist, dass sie sich in der Schule wohlfühlen und dadurch zur Mitarbeit angeregt werden. Allerdings seien am Nachmittag in der Regel kaum Lehrkräfte erreichbar und wo dies der Fall sei, scheuten sie die Kommunikation bzw. Konflikte. Viele seien aufgrund fehlender interkultureller Kompetenzen auf die Arbeit mit Eltern mit Zuwanderungshintergrund gar nicht vorbereitet.

## Jedes Land hat eigene Hausaufgaben zu erledigen

Obwohl es in der Bundesrepublik Deutschland eine lange Zuwanderungsgeschichte gibt, erleben viele Lehrkräfte das Anwachsen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eher wie ein Naturschicksal, erläuterte ein Teilnehmer des Workshops die Schwierigkeiten. Dabei vollzieht sich der stille Wandel, der sich im 21. Jahrhundert in den Klassen abspielt, unwiderruflich: die Zeiten, da die Klassen einheitlich und wie aus einem Guss wirkten, gehören in vielen Ländern längst der Vergangenheit an.

Natürlich variiert das Bild auch von Land zu Land: „Es gibt sowohl Länder mit sehr vielen Schülern mit Migrationshintergrund in sämtlichen Schularten (insbesondere Bremen und Hamburg) als auch Länder mit eher geringen Anteilen“ (Bildungsbericht 2006). Bundesweit verdeutlichen insbesondere die Ganztagschulen in den Großstädten, deren Kinder oft aus über 20 oder mehr Nationen stammen, dass die Zusammensetzung der Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund überaus vielfältig ist. Daher stellt sich laut Bildungsbericht 2006 für die Länder die Herausforderung der Integration auf spezifische Weise. Denn „in einigen Ländern ist der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, die eine verzögerte Schullaufbahn aufweisen, doppelt so hoch wie der Kinder ohne Migrationshintergrund“.

## Migration und Integration in Hamburg

Im Stadtstaat Hamburg hat jede zweite Schülerin und jeder zweite Schüler einen Migrationshintergrund. Mangelnde Sprachkenntnisse oder soziale, wirtschaftliche und familiäre Probleme schaffen für sie eine ungünstige Ausgangslage im Verhältnis zu einheimischen Kindern ohne Migrationshintergrund. Misserfolge wie Klassenwiederholungen und schlechte Noten treffen sie besonders häufig.

„Unsere Kinder haben kaum Möglichkeiten, Abitur zu machen“, stellte Koffivi Lolo fest, Geschäftsführer des Afrika-Club e.V. – Integrationszentrum. Während der Trend zum Gymnasium ungebrochen sei, kämen viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund aufgrund fehlender Sprachförderung oder anderer Defizite in die Förderschule.

Vor diesem Hintergrund bietet der Verein, der sich unter anderem die Integration von Afrikanerinnen und Afrikanern in Deutschland zum Ziel gesetzt hat, auch sozialpädagogische Familienhilfen an: „Die Lehrkräfte haben zu den Problemen der Schülerinnen und Schüler oft keinen Zugang“, erläuterte Koffivi. Viele Eltern seien selbst Analphabeten – für sie ist das deutsche Bildungssystem ein Buch mit sieben Siegeln.

So baut der Afrika-Club e.V. gegenwärtig eine Zusammenarbeit mit drei Ganztagschulen in Hamburg auf, die eine Begleitung der Eltern sowie des einzelnen Kindes ermöglichen und dazu beitragen soll, dass Barrieren für den Schulerfolg afrikanischer

Kinder aus dem Weg geräumt werden. „Das Problem der Integration ist erkannt, jetzt kommt es aber auf die Bereitschaft an, es gemeinsam zu lösen“, so Koffivi.

## **Schleswig-Holstein: Integration durch Partizipation und Vernetzung**

Das erste Land, das die Gemeinschaftsschulen eingeführt hat, ist Schleswig-Holstein. Damit kommt das Land den bildungspolitischen Vorstellungen etwa der Türkischen Gemeinde Schleswig-Holstein am nächsten, die sich für gleiche Bildungschancen und soziale Gerechtigkeit einsetzt. „Es ist das erste Land, das unserem Wunsch nachgeht“, erläuterte Dr. Cebel Kücükkaraca, der stellvertretender Vorsitzender der Türkischen Gemeinde Schleswig-Holstein e.V. ist.

Dabei schwört Kücükkaraca auf Partizipation und Vernetzung mit den relevanten Institutionen, nur so könne die Integration gelingen. So bietet die Türkische Gemeinde neuerdings eine landesweite Beratung für Migrantinnen und Migranten in besonderer Bedarfslage an. In diesem Zusammenhang leisten Qualifizierungsangebote für die Eltern, Informations- und Bildungsveranstaltungen sowie landesweite Vernetzungen eine wertvolle Unterstützung.

Geringe Kenntnisse über das deutsche Bildungssystem, sprachliche und kulturelle Barrieren, sehr große soziale und wirtschaftliche Probleme sind die zentralen Hindernisse aus der Sicht von Kücükkaraca. Vor diesem Hintergrund hat die Türkische Gemeinde auch Ausbildungsnetzwerke zwischen der Gemeinde und den Ganztagsschulen aufgebaut, die die Berufsorientierung fördern: Was kann mein Kind, wozu ist es geeignet und worin besteht die berufliche Zukunft? „Eltern haben sehr großen Einfluss auf die Kinder. Doch diese sind nicht immer gut durch sie beraten“, ergänzte Kücükkaraca.

## **Ganztagsschulen als Integrationslokomotive**

In Schleswig-Holstein leisten die Ganztagsschulen einen ganz entscheidenden Beitrag zur Integration. Migration ist ja häufig mit unsicherem rechtlichen Status sowie sozialer und wirtschaftlicher Prekarität verbunden: „Viele Kinder und Jugendliche haben selbst den Rückhalt in der Familie verloren oder die Eltern sind Arbeitslosengeld-II-Empfänger“, erklärte der Schulleiter der Theodor-Storm-Realschule in Kiel, Carsten Haack. „Mangelnde Ressourcen grenzen die Kinder und Jugendlichen aus.“ So versucht die Schule die Ganztagsangebote möglichst kostenfrei anzubieten.

Strategien zur Integration seien das Soziale Kompetenztraining (SKOTT), die Einführung des verbindlichen Ganztags, Sprachförderung, Integrationsbegleitung sowie Themenelternabende. Ohne den Ganztag könnten diese verbindlichen Ansätze gar nicht praktiziert werden: Um die Schülerinnen und Schüler schon ab der

fünften Klasse auf den Ganzttag vorzubereiten, ist es üblich, dass die Klassenlehrer sie beim Mittagessen begleiten.

Die Schulsozialarbeiterin und Ganzttagsschulberaterin Davorka Bukvcan von der AWO Düsseldorf gab aber auch zu bedenken: „Sämtliche Pädagogik geht an den Kindern und Jugendlichen vorbei, wenn sie die Pflege der Muttersprache und der Identität vernachlässigt. Hier hat die Ganzttagsschule noch einiges zu tun.“

Form und Inhalt sollen sich idealerweise ergänzen und widerspiegeln. Betrat man auf dem diesjährigen Ganzttagsschulkongress den Kuppelsaal des berliner congress centrums (bcc), bekam man diesen Zusammenhang vor Augen geführt. „Partizipation an Ganzttagsschulen“ lautete das Kongressthema, und Partizipation in Schulen kann auch bedeuten: weniger Frontalunterricht. Auf den Kongress umgemünzt hieß das im Vergleich zum vergangenen Jahr: Weniger Vorträge, mehr Diskussionsrunden.

Nach den Eröffnungsreden sorgten fleißige Helfer dafür, dass während der Mittagspause die Stuhlreihen des Plenums aufgelöst und zu vielen kleinen Stuhlkreisen neu arrangiert wurden. In drei jeweils 75 Minuten langen offenen Foren wurden am Nachmittag drei unterschiedliche Themen kontrovers diskutiert: „Sinnvolles Elternengagement“, „Spickmich.de“ und „Bildungsfern gleich Beteiligungsfern“.

Moderiert von der Fernsehjournalistin Inka Schneider und dem Radiojournalisten Volker Wieprecht gaben zunächst jeweils drei Expertinnen und Experten ihre Einschätzungen zum Thema. Daraufhin waren die Zuhörerinnen und Zuhörer selbst gefragt. Anhand von je drei Leitfragen sollten sie ihre Eindrücke und Fragen zum Thema untereinander in Kleingruppen diskutieren. Zum Abschluss bestand die Möglichkeit, mit den Expertinnen und Experten ins Gespräch zu kommen, indem man sich auf freie Stühle in der Saalmitte um den „Diskussionstisch“ setzte.

Um „Sinnvolles Elternengagement im Schulbereich“ drehte sich das erste offene Diskussionsforum. Der Bildungsjournalist Christian Füller stieg gleich frontal in die Diskussion ein: „Eltern sind doof, egoistisch und wichtig“, lautete seine Eingangsthese. „Doof“ seien sie deshalb, weil sie Frontalunterricht aus dem Schulmuseum immer noch für die einzig wahre Unterrichtsart hielten – „Eltern benötigen hier Aufklärung“, forderte Füller. „Egoistisch“, weil sie natürlich das Wohl ihres Kindes über das aller anderen stellten, damit aber falsche Strukturen zementierten. „Der Staat ist nicht dazu da, die vermeintlichen Schmuddelkinder von den Kindern dieser Eltern fernzuhalten“, positionierte sich der Journalist. Aber trotz allem seien Eltern wichtig, weil „niemand anders als engagierte Eltern es besser vermögen, die Strukturen des bürokratischen Monsters Schule aufzubrechen“.

## Eltern unterstützen Eltern

Auch Mario Dobe, Schulleiter der Hunsrück-Grundschule in Berlin-Kreuzberg, an der Schülerinnen und Schüler aus 18 Nationen lernen, befand, dass man Eltern



als Fordernde gegenüber der Politik und Verwaltung brauche, um Veränderungen anzuschieben. Aber neben der Mitarbeit in Gremien könnten Eltern auch Eltern unterstützen. An der Hunsrück-Grundschule betätigten sich Eltern zum Beispiel als Sponsoren für andere Eltern, die sich keine Instrumente für den Musikunterricht leisten könnten.

Gemeinsame Workshops von Eltern und Lehrern sind laut Dobe ein Mittel, um ein gemeinsames Bildungs- und Erziehungsverständnis herauszubilden. Und „um Eltern abzuholen, muss man sie da abholen, wo sie stehen“, erklärte der Schulleiter. An seiner Schule bedeute dies, Dolmetscher bei Veranstaltungen dabeizuhaben. Ziehe das die Termine nicht zu sehr in die Länge, lautete da eine Nachfrage? „Ich finde, dass die meisten Veranstaltungen auch in rein deutscher Sprache schon so lang sind – da kann man von vornherein eine Veranstaltung verkürzen, die dann halt mit Dolmetschern etwas länger wird“, so Dobe.

Im baden-württembergischen Weinheim wirkt Khadija Huber seit drei Jahren als Koordinatorin der Elternbegleiterinnen und der Multiplikatorinnen für Migranteneltern im Projekt „Rucksack“. Einmal in der Woche treffen sich türkische Eltern in einer Elterngruppe, um über die Schule zu diskutieren und über das in Kenntnis gesetzt zu werden, was ihre Kinder am Vormittag durchnehmen. Das Interesse der Eltern zeigt Ergebnisse: „Die Leiterin einer Grundschule hat mir zurückgemeldet, dass alle türkischen Eltern für ihre Kinder mit Hauptschulempfehlung einen Antrag auf den Test für die Realschulteilnahme gestellt haben.“

## Mit Schülern in eine Debatte kommen

Beim Thema „Spickmich“ sehen manche Lehrerinnen und Lehrer diese Basis der vertrauensvollen Zusammenarbeit mit ihren Schülerinnen und Schülern entzogen. Sie finden die Bewertungen ihrer Arbeit und Person auf der Internet-Plattform despektierlich und gehen teilweise auch mit juristischen Mitteln dagegen vor. Wie ist es um die „Feedback-Kultur des 21. Jahrhunderts“ bestellt, fragte das nächste Diskussionsforum. Helfen anonym veröffentlichte Noten im Internet wirklich, etwas an Schule und Unterricht zu verbessern?

Die Diplompsychologin Oggi Enderlein, die im Rahmen des Begleitprogramms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ die Werkstatt „Schule wird Lebenswelt“ leitet, verteidigte die Plattform: „Schülerinnen und Schüler werden täglich von Lehrern gedemütigt – sie ziehen nicht vor Gericht und haben oft niemanden, bei dem sie sich beschweren können. Es ist ein Verdienst von Schülerinnen und Schülern, dass wir hier überhaupt über Feedback-Kultur diskutieren. Und es ist richtig, dass das, was in Schulen passiert, an die Öffentlichkeit gebracht wird.“

Ein weiteres Thema, das im dritten Diskussionsforum diskutiert wurde, war das der Chancengleichheit: „Bildungsfern gleich beteiligungsfern?“ lautete hier die Ausgangsfrage. Schnell drehte sich hier die Diskussion um die so genannten

Totalverweigerer, die jegliches Unterrichtsgeschehen blockieren oder sabotieren. Doch Prof. Benedikt Sturzenhecker von der Universität Hamburg meinte, dass es gar keine nichtmotivierten Schülerinnen und Schüler gebe: „Man muss nur ihre Motive finden. Selbst wüste Beschimpfungen kann ich als Anstoß für einen Diskurs nutzen, in eine Debatte kommen, in denen diese Schüler Träger einer Meinung werden.“

## **Einfluss auf Unterricht steigert die Motivation**

Dr. Christine Biermann, die didaktische Leiterin der Laborschule Bielefeld, erklärte, Partizipation von Schülerinnen und Schüler müsse auch den Einfluss auf Unterrichtsinhalte umfassen – „dann steigt auch die Motivation“. Schülerinnen und Schüler mahnten in der Diskussion um dieses Thema den Beginn von Beteiligung schon für den Kindergarten an. „Die Methodenarbeit muss schon in der ersten Klasse beginnen. Es muss mehr Gruppenarbeit geben. Schüler bringen Schülern etwas bei, und Lehrer arbeiten mit den Schülern auf einer Ebene zusammen“, forderte ein anderer Schüler. „Studentinnen und Studenten lernen in ihrer Lehrerausbildung nichts über Partizipation.“

„Die Schule muss sich wandeln“, forderte Christine Biermann. „Wenn Schule nur auf die Leistung schaut, ist das eine Farce. Wir machen an der Laborschule seit 35 Jahren die Erfahrung, dass der Mitzieheffekt größer ist: Bildungsferne Kinder lernen von den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern.“

Schule werde sich nicht durchdemokratisieren lassen, gab Sturzenhecker zum Abschluss zu bedenken, das beiße sich mit ihrem Auftrag des Qualifikationserwerbs. „Es wird in der Schule immer erwachsene Macht geben. Deshalb müssen Rechte für Schülerinnen und Schüler klar in einer Verfassung geklärt werden, damit sie von diesen Rechten auch Gebrauch machen können. Und besser weniger Rechte, die dann aber richtig!“

*Rolf Richter*

## Qualität an Ganztagsschulen

**Bundeskongress des Ganztagsschulverbandes  
vom 19.–21. November 2008 in Hannover**

Vom 19. bis 21. November 2008 fand der Bundeskongress des Ganztagsschulverbandes GGT e.V. in Hannover statt, zu dem mehr als 400 Gäste aus allen Bundesländern und dem benachbarten deutschsprachigen Ausland erschienen. Es waren Pädagoginnen und Pädagogen aller Professionen sowie Vertreterinnen und Vertreter von Schulen, Schulämtern, Ministerien, Universitäten, Schulträgern und anderen bildungsrelevanten Institutionen, aber auch Bildungspolitikern und Bildungspolitikern, Eltern und Schülerinnen und Schüler.

Der quantitative Ausbau des Ganztagsangebotes der Schulen in Deutschland legte in den vergangenen Jahren ein imponierendes Tempo vor. So stehen im Schnitt der Bundesländer mittlerweile für mehr als 20 % der Schülerinnen und Schüler Ganztagsangebote bereit. Das Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung der Bundesregierung, das 2009 ausläuft, hat dazu nicht unerheblich beigetragen. Der Druck der Öffentlichkeit, insbesondere auch der einer neuen Elterngeneration, und der aus den unterschiedlichen Bereichen der Wirtschaft und Politik förderte diese zahlenmäßige Ausweitung der schulischen und betreuenden Institutionen. Der tatsächliche Bedarf an Ganztagschulplätzen ist jedoch nach allgemeiner Einschätzung noch wesentlich höher.

Der Ganztagsschulverband begrüßt diese positive quantitative Entwicklung. Doch je breiter das Angebot, umso stärker muss andererseits aus Verantwortung für die Kinder die qualitative Ausgestaltung in den Fokus des öffentlichen Interesses gerückt werden. Unterricht, individuelle Förderung und die professionelle Gestaltung der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Zeit in der Schule sollen in einer Institution, in der die Kinder täglich mehr als acht Unterrichtsstunden verbringen, auch gesteigerten Ansprüchen an ihre Professionalität genügen. Eltern wollen, dass ihre Kinder mehr und besser individuell gefördert werden (Prof. Klieme, Frankfurt) und die Schulen machen zu wenig Gebrauch von der Chance, ihre Zeit flexibler und ihre pädagogischen Konzeptionen überlegter zu gestalten (Prof. Holtappels, Dortmund). Diese beiden Pole umreißen im Wesentlichen das zu bearbeitende Spektrum qualitativer Erwartungen an Ganztagschulen. Nach den Ergebnissen der neuesten wissenschaftlichen Untersuchungen zur Ganztagschulentwicklung (StEG-Studie) sehen die befragten Schulleiter mittlerweile auch in eben diesem Spannungsverhältnis den entscheidenden Nachholbedarf.

Während die Qualität des Unterrichts in der öffentlichen Diskussion ständig thematisiert wird, wissen selbst an der Ganztagschulentwicklung beteiligte Gruppen und Personen oft wenig über die Bedeutung des außerunterrichtlichen Angebots. Bei der professionellen Gestaltung dieses Teils der Schule wäre zum Beispiel an Entfaltung der Kreativität, Entwicklung schulischer Rituale, Bewegungskonzepte, Wirkungen von Räumen und Farben, gesunde Ernährung und ein wirksames Hausaufgabenkonzept zu denken. Keine Frage: Die Qualifikationen von Lehrkräften und außerunterrichtlichem Personal unterliegen ebenfalls dem Focus des Qualitätsanspruches.

Der Kongress wandte sich daher unter dem Leitsatz „*Qualität an Ganztagschulen*“ an Fachbesucher, Öffentlichkeit und Politik. Der Ganztagschulverband als Veranstalter beabsichtigte, die Qualitätsfrage in den Mittelpunkt zu stellen und vielfältige Anregungen für eine verbesserte Entwicklung der Ganztagschulen zu geben.

Die Tagungsbesucher fanden im umfangreichen Programm des Kongresses wieder ein reiches Angebot an Vorträgen, Diskussionsforen und Workshops. Der Blick in die schulorganisatorische und pädagogische Praxis blieb nicht ausgespart: 19 Schulen unterschiedlicher Schularten und Konzeptionen waren im Programm als Besuchsschulen ausgewiesen, die sich für die Kongressteilnehmer öffneten und zur Betrachtung und zum fachlichen Gespräch einluden.

## Eröffnung des Kongresses

Der *Bundvorsitzende des Ganztagschulverbandes, Direktor Stefan Appel*, Kassel, eröffnete den Bundeskongress 2008 in Hannover. Er betonte, dass diese Stadt als eine Ganztagschulstadt der ersten Stunde bezeichnet werden könne, da hier schon aus der Zeit der Schulreform erste Versuche in Richtung der Ganztagschulen bekannt seien. Auch aus der erfreulichen Tatsache, dass sowohl der *Oberbürgermeister der gastgebenden Stadt Hannover, Stephan Weil*, als auch die *Niedersächsische Kultusministerin, Elisabeth Heister-Neumann*, es sich nicht nehmen ließen, an der Eröffnung des Kongresses teilzunehmen, werde deutlich, welch hohen Stellenwert die Ganztagschule mittlerweile in der gesellschaftlichen und politischen Agenda in Hannover, Niedersachsen und in der gesamten Republik erreicht habe.

Die *niedersächsische Staatsministerin für Kultus, Elisabeth Heister-Neumann*, ermunterte die Kongressgäste mit dem Slogan „Sie kennen unsere Pferde, erleben Sie unsere Stärken“, sich mit der Entwicklung in ihrem Bundesland vertraut zu machen. In ihrer Ansprache ging sie zunächst auf die allgemeinen strukturellen Probleme der Ganztagschulentwicklung ein. Diese stecke in Deutschland insgesamt noch in den Kinderschuhen. Denn bildungspolitische Weichenstellungen müssten bedauerlicherweise oft hinten anstehen und bis zu dem Tag, an dem man hierzulande so weit sei, Schule – so wie im europäischen Ausland – ausschließlich als Ganztagschule zu denken, sei es noch ein langer und beschwerlicher Weg,

auf dem eine ganztägige Schulkultur erst noch entwickelt werden müsse, zumal dieser Weg überwiegend mit Menschen zurückzulegen sei, die nichts anderes als die Halbtagschule kennen.

In Niedersachsen habe man sich vor Ort auf die Bedürfnisse der Menschen eingelassen und in der Genehmigung von ganztägigen Schulformen einen pragmatischen Ansatz gefunden. Dieser führe über die Nachfrage in der Schulgemeinde nach offenen Angeboten nach Schulschluss bis hin zur gebundenen Ganztagschule. Dabei gelte es, auf die Kriterien der Teilnahmequote und der Qualität des Angebots ein besonderes Gewicht zu legen. Der Ganztagschulverband unterstütze diese Entwicklung mit seinen Aktivitäten in nicht unbeträchtlicher Weise. So seien für das niedersächsische Schulministerium die folgenden Erkenntnisse leitend:

- die Ganztagschule ist nicht familienfeindlich, vielmehr ergänzen sich Schule und Elternhaus in positiver Weise, dies ist ein bedeutendes Ergebnis der bisherigen StEG-Forschung,
- die Initiative der Bundesregierung zur Bildung und Betreuung (IZBB) habe auch in Niedersachsen eine beträchtliche Wirkung entfaltet, die über die rein baulichen Aspekte hinausgehe und
- die Entwicklung des Personals stehe aktuell zur Debatte.

Leider sei auch sie in die Kabinettsdisziplin in Bezug auf den Staatshaushalt eingebunden und so stünden nicht immer die gewünschten monetären Mittel bereit.

Daher müsse weiter daran gearbeitet werden, die Diskussionen um die erweiterte Bedeutung von Bildung und Erziehung zur Einrichtung von Ganztagschulen zu nutzen.

In den letzten Jahren sei es ihr gelungen, die Zahl der ganztätig arbeitenden Schulen von 150 auf 670 im Lande zu steigern. Auf diesem Wege wolle Niedersachsen weiter voranschreiten und daher wünsche sie dem Kongress viel Erfolg.

Der *Oberbürgermeister der Stadt Hannover, Stephan Weil*, freute sich allein deshalb darüber, dass „der“ Kongress in seiner Stadt stattfindet, weil die Kongressbesucher dieser Veranstaltung auch in die Stadt ausschwärmen, um sich vor Ort ein Bild von den schulischen Entwicklungen zu machen. Dafür sei man offen, denn allein in Hannover gebe es bereits jetzt schon 27 Ganztagschulen. Neben dem offenkundigen Bedürfnis nach einer nachmittäglichen Betreuung sei es in allen Großstädten ein großes Problem, dass bis zu einem Fünftel der Schulabgänger eines Schuljahrgangs ohne Abschluss blieben. Dieses offenkundige Qualifikationsdefizit könne mit Hilfe der Ganztagschulen nachweislich abgebaut werden. Jugendkriminalität und erreichtes Bildungsniveau stünden in einem engen Zusammenhang. Außerdem sei es nun einmal so, dass viele Jugendliche die neuen Medien (besonders das Internet, die Multimediaspiele, aber auch das Fernsehen) leider sehr unkritisch nutzten und daher dabei wenig Positives für ihre persönliche Entwicklung herauskomme. In vielen Familien überlasse man die Kinder täglich viele Stunden diesen Medien.

Auch hier könne die Ganztagschule vernünftiger Alternativen bieten. Die Rahmenbedingungen für die Vereinbarkeit von familiären Bedürfnissen und beruflicher Entwicklung ließen noch immer zu wünschen übrig. Es gebe eine wesentlich höhere Nachfrage nach Betreuungsplätzen für Kinder im Schulalter als tatsächlich vorhanden. Und auch die Integration von Kindern aus Migrationsfamilien (in den Städten nicht selten bis zu 40 % eines Jahrgangs) stelle eine große Aufgabe dar. Vor diesem Hintergrund müsse der gesellschaftliche Druck für mehr Ganztagschulen geradezu zwangsläufig wachsen. Die Stadt Hannover sei bereit als kommunaler Schulträger ihrer gesellschaftlichen Verantwortung gerecht zu werden und trage in diesem Zusammenhang zum Beispiel der erhöhten Nachfrage nach integrierten Gesamtschulen Rechnung. Gegenwärtig seien 44 Schulen im Stadtgebiet in der Umwandlung begriffen und diese Schulen seien von vornherein als Ganztagschulen konzipiert. Darüber hinaus sei die städtische Jugendhilfe mit im Boot, wenn es um die Entwicklung offener Angebote an Schulen gehe. So schreite man in Hannover voran, in diesem Sinne wünsche auch er dem Kongress viel Erfolg.

In seiner anschließenden *Eröffnungsansprache* betonte *Direktor Stefan Appel*, dass sich der über den Bildungsauftrag hinaus gehende soziale Auftrag der Schule immer an den jeweiligen gesellschaftlichen Umständen der Zeit orientieren müsse. Waren es 1955 vor allem die Probleme der „Schlüsselkinder“, die zur Gründung von „Tagesheimschulen“ führten, so seien es heute die internationalen Schulvergleichstests, die auf offenkundige Mängel im Bildungssystem und die soziale Schieflage aufmerksam machten und den Deutschen zeigten, dass es einen hohen Anteil ungenutzter Bildungsressourcen (z.B. aus Migrationsfamilien und aus sonstigen „bildungsfernen“ Schichten) gebe, bei deren Erschließung man sich von der Ganztagschule viel erhoffe. Aber Schulen könnten ihre Arbeit nur dann erfolgreich leisten, wenn die Politik ihnen auch die dafür notwendigen Mittel zur Verfügung stelle. Erst kürzlich habe Prof. Klieme während der Vorstellung der zweiten Staffel der Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) betont, dass dazu nur ein qualitativ hochwertiger Ausbau einen Beitrag leisten könne. Zu den Qualitätsgebieten, die beispielsweise ein besonderes Augenmerk verlangen, gehörten die individuelle Förderung, die Freizeitpädagogik, die Übungen und Hausaufgaben, die Essensversorgung, die Vorbereitung der Berufswahl, die Lernumwelt und nicht zuletzt das Personal. Es gehe nicht an, dass weiterhin der Alltag in den Schulen durch Mängelverwaltung geprägt sei oder den Schulen ständig neue Bürden auferlegt würden, wie es bei der weitestgehend undurchdachten Verkürzung der Gymnasialzeit (G8-Problematik) in vielen Bundesländern geschehen sei. Qualität sei in erster Linie durch drei Aspekte gekennzeichnet, die aktuelle Güte, der angestrebte Wert und die strukturelle Beschaffenheit des Angebots für die Kinder in seiner Gesamtheit. Dieser Kongress beabsichtige, sich in seinem Programm eben darum zu kümmern. Dabei sollten auch die Kommunikation unter Fachleuten, der Ideenaustausch und der fruchtbringende Blick in „Nachbars Garten“ nicht zu kurz kommen.

**Eröffnungsvortrag:****Qualitätssicherung bei der individuellen Förderung von Schülern und Schülerinnen in der Ganztagschule**

*Prof. Dr. Witlof Vollstädt, Kassel*, machte zunächst darauf aufmerksam, dass es nur wenige Berufe gebe, die von der Profession her einen derart weit gefassten Anspruch an die den Beruf ausübenden Menschen stellen, wie es im Lehrerberuf der Fall sei. Die Lernvoraussetzungen der Schülerschaft seien heutzutage extrem heterogen (auch und gerade in den vorwiegend äußerlich differenzierten Schulstrukturen), so dass es sich nach den eindeutigen Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudien verbiete, eine Verbesserung mit immer gleichen Konzepten anzustreben. In seinem Vortrag beabsichtige er zu zeigen, welche Antworten und Wege das Kompetenzmodell mit seinem Fokus auf der Individualisierung des Lernens dafür bereithalte. Die Förderung der Kompetenzen habe zum Ziel, die Lernenden langfristig und über die eigentliche Schulzeit hinaus in die Lage zu versetzen, den jeweils aktuellen Herausforderungen ihres Lebens erfolgreich zu begegnen. Sie sollen im Stande sein, dem Anspruch des lebenslangen Lernens zu genügen und so eine flexible Handlungskompetenz erlangen. Der Ausgangspunkt dafür sei in jeder Lernphase das vorhandene individuelle Können. Somit stehe nicht mehr das Anhäufen und Abfragen von Wissen im Vordergrund sondern die Herausbildung von individuellen Verhaltensdispositionen, die schulisches Lernen von der Fremdsteuerung zur immer stärkeren Selbststeuerung und zum verstehenden Lernen fortschreiten lasse. Lernkompetenz in diesem Sinne sei etwas, das beim Lernen wachse und sich aus der Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz zusammensetze. So muss schulischer Erfolg an der Qualität des jeweiligen individuellen Entwicklungsprozesses gemessen werden. Während die aktuell gebräuchlichen Förderpläne zumeist defizitorientiert seien, sei es stattdessen pädagogisch gesehen sinnvoller, Erreichtes herauszustellen und auf dem vorhandenen Können aufzubauen. Mit der individualisierten Methode und durch Helfersysteme und Teamarbeit könne Heterogenität so immer wieder neue individuelle Chancen eröffnen. In dieser veränderten Lernkultur in den Schulen verschwinde die soziale Selektion, werde lebenslanges und nachhaltiges Lernen praktiziert, der Schulunlust und Schulverweigerung vorgebaut, den Lernweg- und Leistungsunterschieden entsprochen und „überholte“ Unterrichtsdrehbücher abgeschafft. Das Ziel des selbständigen Lernens nehme auf, dass jeder Schüler und jede Schülerin ein Individuum sei, dessen Lernen ganzheitlich, fächerübergreifend, selbst gesteuert und handlungsorientiert erfolge. Die Kompetenzen lassen sich im schulischen Alltag durch die Reflexion der Lernenden, durch ein altersspezifisches, geeignetes am jeweiligen Gegenstand orientiertes Methodentraining und durch eine an die individuelle Leistungsmöglichkeit veränderte Aufgabenkultur verbessern. Die Qualitätssicherung am Ende der schulischen Laufbahn sei durch zentrale Prüfungen und Bildungsstandards sowie während des Prozesses allgemein durch Lernstands-

erhebungen, Schulleistungsstudien und Qualitätsanalysen zu gewährleisten. Dies zeigte er sehr anschaulich an Beispielen. Um eine Qualitätssicherung sicherzustellen, müssten folgende Rahmenbedingungen geschaffen werden:

- längeres gemeinsames Lernen,
- kleinere Klassen,
- bessere Ausstattung der Räume,
- geringere Pflichtstundenzahl für Lehrerinnen und Lehrer,
- weniger administrative Aufgaben,
- Teamteaching,
- Doppelbesetzungen und
- mehr Schulpsychologen und Therapeuten.

Dadurch werde es den Lehrenden möglich, Kompetenzen fördernde Lehr- und Lernarrangements zu konzipieren und bereitzuhalten. Dafür sei auch ein Kompetenz- und Bewertungsraster in Matrixform nötig, das auch für die Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Stufe nachvollziehbar sein müsse, sogenannte „Ich kann“-Listen. Die Lernenden schreiten damit in ihrer schulischen Laufbahn auf den fünf Stufen der Entwicklung der Selbsttätigkeit (nach Hilpert Meyer) fort:

5. Reflexion des selbstgesteuerten Lernens
4. Selbständige Prozesssteuerung
3. Handeln durch Einsicht
2. Handeln nach Vorschrift
1. Imitatorisches Handeln

Für die Durchsetzung dieser Art der Individualisierung sei die traditionelle Halbtagsschule in ihrem zeitlich und organisatorisch engen Korsett ungeeignet. Die Ganztagschule dagegen biete hier zahlreiche und viel versprechende Chancen zu mehr Effizienz im Schulwesen, da sie besonders in der gebundenen Form durch die Rhythmisierung des Lernens, der Auflösung des 45-Minuten-Taktes, einer erhöhten Partizipation der Lernenden und einer veränderten Lehrerrolle die Möglichkeiten zu differenzierten und individualisierten Lernarrangements in neuen Lernformen eröffne.

### **Regionalinformation Niedersachsen:**

*Helmut Temming, Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover*, stellte den Stand der Entwicklung in Niedersachsen ausführlich vor. Zurzeit gibt es in Niedersachsen drei Formen der Ganztagschule:

- die offene Ganztagschule (als einzige vom Schulgesetz vorgesehene Form)
- die gebundene Ganztagschule
- die teilweise gebundene Ganztagschule

Diese drei Formen bestehen nebeneinander. Jeder Schule steht der Weg zur gebundenen Form frei, sofern es in der Schule qualifizierte Mehrheiten dafür gibt und der



Schulträger zustimmt. Die Zuweisung von Personal durch das Schulministerium erfolgt differenziert nach der Teilnahmequote und der Schulform. Hauptschulen werden bevorzugt. Ganztagsgrundschulen (§23 Schulgesetz) können dort entstehen, wo der Schulträger (im Verbund mit Kooperationspartnern und der Jugendhilfe) die Personalkosten übernimmt. Diese Bestimmung führte im Zusammenhang mit den IZBB-Mitteln zu einer Antragsflut, der aber auch in Bezug auf die Umwandlung entsprochen werden musste. Das Land eröffnete den betroffenen Schulen darüber hinaus die Möglichkeit, Lehrerstunden zu kapitalisieren (1698,00 Euro pro Stunde/Jahr). Die vorliegenden Zahlen dokumentieren eine rasante Entwicklung. So waren es 2001/02 135 Ganztagsschulen in Niedersachsen, im Schuljahr 2008/09 dann bereits 665. Dabei sind alle Schulformen vertreten, im Schnitt bieten diese Schulen für 35,5 % ihrer Schülerinnen und Schüler einen Ganztagsplatz an. Nicht zuletzt begründet sich diese Entwicklung in der Tatsache, dass die Schulträger für den sich artikulierenden Bedarf die finanziellen Mittel bereitstellten und die Schulen ihre Möglichkeiten durch das kreative Finden von Kooperationen erweiterten.

## Pädagogische Nacht

*Der gesellige Abend im Hotel Wienecke mit Abendessen* war vor allem durch die reichlich vorhandene Zeit zum Erfahrungsaustausch beim gemeinsamen Essen geprägt. Im gesamten Erdgeschoss des Hotels nahmen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Gelegenheit zum pädagogischen und auch geselligen Zusammensein bis tief in Nacht hinein wahr.

### Vortrag:

#### *Soziales Lernen als individuelle und institutionelle Herausforderung in der Ganztagsschule*

*Prof. Dr. Ulrike Popp, Klagenfurt*, machte zunächst auf drei Kategorien aufmerksam, in denen sich soziales Lernen vollziehe.

1. Soziales Lernen steht im Kontext mit der Gesellschaft (Bildungsziele, Fächerkanon etc.).
2. Soziales Lernen geschieht im Kontext von Gruppenprozessen (Peergroups, Mediation, gruppendynamische Aspekte).
3. Soziales Lernen vollzieht sich im Kontext von Persönlichkeitsbildung (Selbstvertrauen, Selbstkompetenz, Solidarität).

Es müsse auch berücksichtigt werden, dass sich in diesen Kategorien in den letzten Jahren eine starke Veränderung in der Kindheit und der Erziehung vollzogen habe. Gerade die Ganztagsschule habe eine familienergänzende Funktion und Eltern und Schule stehen in einer Art Verantwortungspartnerschaft. Einschlägige Befragungen

von Lehrkräften, Pädagogen und Kindern belegen diese Entwicklung. Stärker denn je zuvor sei die Schule gefordert, weil soziale Defizite in der ganztägigen Schulform offenkundig werden und Schülerinnen und Schüler neben einer geringeren Frustrationstoleranz eine gleichzeitig steigende Aggressivität aufwiesen. Das zeige sich zum Beispiel in Berichten über die mangelhafte Esskultur und fehlende Manieren von Schülerinnen und Schülern. Auch die simple Tatsache der längeren Verweildauer in der Schule bringe neue Herausforderungen mit sich. In Österreich zeichne sich zudem ab, dass Lehrkräfte im Ganztag ein verändertes berufliches Profil haben müssen. So wie es Dieter Wunder schon vor Jahren gefordert habe, müsse mehr denn je der „Ganztagschullehrer“ schon in der Ausbildung mitgedacht werden. Die Lehrkräfte müssten ihre Rolle und ihr professionelles Selbstverständnis an die Bedingungen in den Ganztagschulen anpassen, das bedeute im Einzelnen, dass sie sich nicht mehr hinter ihrem Fach verstecken könnten, sich noch mehr auf heterogene Schülergruppen einstellen müssten und als erzieherisch wirkende Lernbegleiter gefordert seien. In Österreich werde der Einsatz der Lehrer nach Werteinheiten geregelt und da sei es sehr hinderlich, dass der Nachmittagseinsatz nur mit der halben Werteinheit eines Vormittagseinsatzes vergütet werde. Die Lehrkräfte an Ganztagschulen seien zukünftig stärker als Erzieher, Freund, Kollege, Kumpel, Ersatzvater/-mutter oder Onkel/Tante gefordert. Ihr Fazit für die Herausforderungen in der zukünftigen Entwicklung fasste sie in fünf Punkten zusammen:

1. Die veränderte Lehrerrolle muss gesellschaftspolitisch angenommen, akzeptiert und mit Leben gefüllt werden.
2. Die Ganztagschule muss mehr denn je negativ verlaufende soziale Lernprozesse und Sozialisationen bearbeiten (problematische Peergroups, aktuelle Probleme wie Komasaufen, Anpassungszwänge, Ausgrenzungen ...).
3. Schulversagen ist im weitesten Sinne zu vermeiden.
4. Die Kooperation mit den Eltern darf nicht vernachlässigt werden.
5. Ergänzend sei perspektivisch der Blick nach Kanada hilfreich, wo man ein gemeinwohlbezogenes Unterrichtsfach eingeführt habe, das das Verantwortungslernen und die Zivilcourage zum Gegenstand gemacht habe.

### *Schulbesuche:*

In Hannover befinden sich auf der Grundlage der von Helmut Temming beschriebenen aktuellen Entwicklung Schulen aller Stufen und Organisationsformen, die die Chance der Umgestaltung in Richtung Ganztagschule in den letzten Jahren ergriffen haben. Insbesondere zeichnet sich der Nachfrage entsprechend eine Tendenz weg von der reinen Haupt- oder Realschule hin zur IGS als gebundene Ganztagschule ab (zurzeit 44 Anträge). Die Kongressbesucher konnten aus einer umfangreichen Liste für sie attraktive und interessante Einrichtungen auswählen. Aus den Rückmeldungen wurde deutlich, wie differenziert, kreativ und erfolgreich

sich die beteiligten Schulen mit ihrem ganztägigen Angebot befassen. Kritische Stimmen wiesen aber auch auf den im Einzelfall problematischen Umgang mit dem Begriff der Ganztagsschule hin. Allein Kooperationen als Anhang an eine sechsstündig am Vormittag organisierte Schule ergäben noch keine Ganztagsschule. Diskussionen und Präsentationen mit Schulleitungen, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern wurden ausgiebig genutzt. In den Auswertungsgesprächen wurde das Gesehene, Erlebte und Gehörte erörtert. Aus den Äußerungen der Teilnehmer ging erneut hervor, dass die Schulbesuche der Höhepunkt des Kongresses sind und in besonderer Weise die Möglichkeit zu fruchtbaren Debatten und einem enormen Gewinn aus Anregungen und Erkenntnissen führen.

### *Vortrag:*

#### *Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung an Ganztagsschulen*

*Prof. Dr. Elisabeth Schlemmer, Weingarten*, verdeutlichte die Problemlage mit der aus vielen einschlägigen Studien bekannten Zahl von 25 % der Jugendlichen eines Jahrgangs, die im weitesten Sinne als „Risikogruppe“ bezeichnet werde. In den Zeiten der herausziehenden Wirtschafts- und Finanzkrise sei die Frage nach der Ausbildungsfähigkeit besonders wichtig. Was ein Schulabgänger, der eine Berufsausbildung anstrebt, können müsse, seien zuallererst das Lesen, das Schreiben, das Rechnen, ein Minimum an Wissen über die Berufe und fundierte und konkrete Vorstellungen über die angestrebte berufliche Ausrichtung. Kein Betrieb lasse sich darauf ein, jungen Menschen einen Vertrag zu geben, wenn diese Faktoren nicht erfüllt seien. Von der mangelnden Ausbildungsfähigkeit sind faktisch überwiegend die Hauptschulabsolventen betroffen. Sie sind im Verdrängungswettbewerb mit höher Qualifizierten die Verlierer. Außerdem ist ihr Abschluss nur eingeschränkt anschlussfähig. Besonders für die Gruppe der Hauptschüler werde ein Absinken des Niveaus attestiert, weil alle, die es irgendwie schaffen, höherwertige Bildungsgänge besuchen. Die soziale Zusammensetzung der Hauptschülerinnen und -schüler entspreche heute weitgehend dem Unterschichtmilieu. Ihnen stünden zurzeit nur noch etwa 50 von insgesamt 344 Ausbildungsberufen offen. So sei festzuhalten, dass die Hauptschule heute schlicht eine Restschule sei, deren Schülerinnen und Schüler vorwiegend aus Schichten kommen, die nur in geringem Maße den Wert der Bildung für die Lebensgestaltung aus eigener Anschauung erkennen und erfahren. Daraus ergeben sich potentielle Chancen für die Umwandlung von Hauptschulen in Ganztagsschulen, denn diese hat mehr Zeit für den Einzelnen und kann durch eine neu zu definierende Lehrer- und Erzieherrolle eine Familienersatzfunktion übernehmen, mit der der Rang der Bildung in den betroffenen Schichten gesteigert werden könne. Die Möglichkeiten der Ganztagsschule lägen insbesondere darin, leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler zu stärken, die Wirtschaft stärker

in das Curriculum einzubinden, mit Gemeinden und Betrieben zu kooperieren, regionale und soziale Netzwerke aufzubauen und benachteiligten Familien zum Beispiel durch Beratungs-, Hilfs- und Mitwirkungsangebote Perspektiven zu geben. Dies könne aber nur umgesetzt werden, wenn es gelinge, in der Ganztagschule viele der dafür notwendigen Professionen zu vereinen. In der Schule müssten dafür auch einige Dinge verändert werden. Die Berufsorientierung solle bereits in Klasse 6 beginnen, das Bewerbungstraining einen hohen Rang erhalten, eine stärkere praktische berufliche Ausrichtung der Lerninhalte gefunden werden, „Seniorpartner“ sollten eingebunden werden, die eine individuelle Hilfe für die Schülerinnen und Schüler leisten können, und der Förderunterricht für Leistungsschwache müsse extensiv ausgebaut werden. In ihrem Fazit stellte Frau Schlemmer die positiven Chancen und Erwartungen an die Ganztagschule noch einmal heraus:

1. Eine erweiterte Schulzeit kommt den Benachteiligten zu Gute.
2. Die Schülerinnen und Schüler der so genannten Risikogruppe erhalten eine höhere und individuelle Aufmerksamkeit im schulischen Alltag.
3. Arbeits- und Wirtschaftslehre sowie Praktika und Kooperationen ermöglichen den früheren Beginn einer fundierten Berufsorientierung.
4. Die mit Blick auf die Berufsorientierung erweiterte schulische Ausbildung eröffnet vielfältige Chancen für die betroffenen Schülerinnen und Schüler.

### *Gesprächskreise und bundeslandbezogene Praktikergespräche*

Die *bundeslandbezogenen Praktikergespräche* dienten dem Kennenlernen von Lehrerinnen und Lehrern, soweit sie sich noch nicht in den Mitgliederversammlungen begegnet waren. Hier wurden landesbezogene Probleme erörtert und die Situation der Ganztagschulentwicklung im eigenen Bundesland begutachtet. Die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wuchs in einigen Ländern auffallend. Es zeigte sich, dass inzwischen 14 Bundesländer genügend Personen zu unseren Kongressen schicken, um eine eigene Landesgruppe zu bilden.

Im *Gesprächskreis Schulaufsicht/Ministerien* trafen sich Vertreter aus den Ministerien und den Schulaufsichtsbehörden, um in der Leitungsebene über Erfahrungen mit der Ganztagschulentwicklung zu sprechen.

Der *Gesprächskreis Sozialpädagogik* befasste sich unter der Moderation von Mirjana Telalbasic, Erzieherin, und Astrid Busse, Rektorin, mit dem Thema: Arbeitsbereiche und Wirkungsfelder von Sozialpädagogen und Erzieherinnen/Erziehern an Ganztagschulen. Hier wurde insbesondere deutlich, dass im Stadtstaat Berlin einerseits völlig andere Maßstäbe für die Einstellung des zusätzlichen pädagogischen Personals an ganztätig arbeitenden Schulen gelten, diese aber andererseits von den darin arbeitenden Kräften angesichts der tatsächlich vorhandenen Probleme noch immer als nicht ausreichend angesehen werden.

## Mitgliederversammlung

Die Mitgliederversammlung des Ganztagsschulverbandes erfreute sich eines regen Zuspruchs. Der Vorsitzende, Stefan Appel, dankte der ortskundigen Frau Schulz-Gade für ihr hilfreiches Wirken beim Knüpfen von Kontakten in Hannover sowie bei der Organisation der Schulbesuche. Zum ersten Mal nahmen mehr als 400 Tagungsgäste an allen drei Tagen des Kongresses teil. Damit ist der ehrenamtlich arbeitende Vorstand fast an seine Grenzen gelangt. Für eine noch größere Tagung müssten die Aufgaben neu strukturiert und auf mehr Personen verteilt werden.

Der nächste Kongress soll in der Fachhochschule und in der Pädagogischen Hochschule in Karlsruhe stattfinden. Dem von den Herren Frisch und Dr. Binder vorgestellten konzeptionellen Vorschlag mit der Nutzung der Tagungsräume in den Hochschulen und der Verteilung der Übernachtungen auf mehrere Hotels schloss sich die Mitgliederversammlung mit überwältigender Mehrheit an, obwohl im Land Baden-Württemberg keine Ganztagsgesamtschulen besucht werden können, da es hier ausschließlich ein gegliedertes Schulwesen gibt. Von den zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten her ist eine Kongressgröße mit bis maximal 500 festen Tagungsteilnehmern denkbar.

Für die nächste Tagung äußerten die Mitglieder stark divergierende Themenwünsche:

- Das Kerngeschäft der Schule, also der Unterricht in der Ganztagschule solle während des Kongresses noch mehr Bedeutung erhalten,
- Kooperationen mit öffentlichen und privaten Partnern,
- Teamarbeit,
- Leben und Lernen in der Ganztagschule,
- Unterrichtsmethoden, z.B. kooperatives Lernen,
- Veränderungen der Lehrerrolle,
- Veränderungen der Unterrichtsorganisation (weg vom 45-Minuten-Takt),
- Selbstständiges Lernen in der Ganztagschule,
- Lernwerkstätten (es gibt einen Verband europäischer Lernwerkstätten),
- Verkürzung der Gymnasialzeit.

Die geäußerten Wünsche zeigten insgesamt sehr deutlich, wie weit gespannt und wie vielfältig die aktuellen Probleme in den Schulen sind.

### *Vortrag:*

*Weiterentwicklung von Ganztagschulen zu vernetzten Quartierbildungszentren.*

*Dr. Günter Warsewa, Bremen, stellte an Hand von Beispielen aus den Niederlanden, Großbritannien und Bremen vor, auf welche Weise Schulen dem Anspruch, Orte der Bildung, Erziehung und der Betreuung zu sein, besser gerecht werden können.*

Natürlich sei es zunächst sinnvoll zu fragen, warum dieses „Lernen in Nachbarschaften“ forciert werden müsse. Dafür gebe es mehrere Lektionen:

- Eine Schule kann nicht alleine arbeiten:

Denn Heranwachsende unterschiedlicher sozialer Herkunft, unterschiedlicher angeborener geistiger Fähigkeiten und Willensstärken drohen sich einander zu entfremden, statt gemeinsam Ziele und Aufgaben zu erfahren, die ein Zusammenleben und -handeln lohnend und befriedigend gestalten.

- Biografische Orientierung und Stadtteilarbeit:

„Um ein Kind zu erziehen, braucht es einen ganzen Ort!“

Das impliziert die Einbeziehung der Schule – nicht nur in sogenannten „schulischen Angelegenheiten“ sowie die Einheit in Vielfalt und das Zusammenwirken von Eltern – Schule – Politik – Verwaltung.

- Stärken kombinieren:

Um Stärken insgesamt zu fördern, müssen zwischen den Schulen, dem Stadtteil und der Verwaltung Absprachen getroffen werden. Enge Beziehungen fördern verständnisvolle, für alle Beteiligten nützliche Meinungsbildungen und Entscheidungen.

- Aufgabe der Schule:

Die differenzierte Befassung des Heranwachsenden mit den Problemen des Zusammenlebens in der Gesellschaft.

- Neue institutionelle Arrangements schaffen, z.B.:

Schule, Berufsberatung, Kindergarten, Familienhilfe, Polizei, Sportverein usw.

- Kooperationsmanager, Location-Manager:

Stadtteil – Familie – Peergroups – Nachbarschaft müssen zusammenwirken, dafür braucht es Institutionen, die das organisieren.

Die meisten Schulen seien im Blick auf diese Aufgaben überfordert, sie müssten lernen zu kooperieren. Die Einrichtung von Ganztagschulen eröffneten hier neue Chancen, denn Ganztagschulen haben mehr Zeit, mehr Personal und mehr Kompetenzen.

Das Lernen in Nachbarschaften bedeutet, dass die Schule von und mit ihren Nachbarn in vielen Bereichen (Gesundheitserziehung, ökologische Erziehung, kulturelle Erziehung) profitiert. Die Schule solle den biografischen Weg der Kinder von der Geburt bis etwa zum 15. Lebensjahr begleiten, dazu könnte sich die Schule den Familien öffnen und etwas zur Freizeitgestaltung der Familien mit in den Schulen vorhandenen Einrichtungen (z.B. Küche, Sporthallen, Werkräume) beitragen. Im jeweiligen Wohnquartier vorhandene Stärken, Professionen und Talente würden in der multikulturellen Begegnung in und um die Schule herum sehr schnell die soziale Situation verbessern. Die Angelegenheiten der Schule würden dann zu Angelegenheiten der Quartiere. Dazu müsse sich die Schule öffnen, neue Zeitraster entwickeln und die Eltern einbeziehen. In anschaulichen Beispielen zeigte er, wie positiv sich zum Beispiel ein „Väterclub“ auf das Klima in einem bis dahin

problematischen Stadtteil ausgewirkt hatte. Natürlich gehe das nicht von selbst, alle Beteiligten im Stadtteil von der Jugendhilfe, über die Polizei, die Berufsberatung bis hin zu den Vereinen müssen zur institutionalisierten Kooperation gebracht werden. Dazu seien zahlreiche Hürden zu nehmen und die Schule allein sei hier überfordert und müsse durch eine Art „Location Management“ starke Unterstützung erfahren. Solche Bildungsnetzwerke müsse man auch einer Qualitätssicherung unterwerfen. Im zum Abschluss vorgestellten Beispiel Robinsbalje in Bremen wurde aber deutlich, dass sich der Aufwand in verbesserten Bildungschancen für die Kinder und Jugendlichen eines Quartiers auszahlt.

### *Workshops:*

1. Qualitätsanspruch in unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Zeit  
Rosemarie Lange, Ganztagskoordinatorin, Bremen
2. Über den Unterricht hinaus – Qualitätskriterien von Ganztagsangeboten  
Stefan Siefert, Dipl. Pädagoge, Bremen; Monika Nebgen, Dipl. Sozialpäd., Bremen
3. Der Qualitätsrahmen als Element für die Ganztagsschulentwicklung  
(Beispiel: Bremen)  
Christel Hemperl-Wankerl, Bildungsreferentin Bremen
4. Qualifizierung außerschulischer Kräfte für die Ganztagschule  
Karin Klein-Dessoy, Dipl. Sozialpädagogin, Mainz
5. Qualifikation von Lehrkräften an Ganztagschulen  
Alexander Scheuerer, Direktor, Kassel
6. Ausbildung von Multiplikatoren für die Ganztagschule  
Saskia Hofmann, Dipl. Pädagogin, Berlin (FU Berlin, DBU-Projekt)
7. Der Klassenrat als Grundbaustein von Partizipation und demokratische Schulentwicklung  
Tobias Diemer, wiss. Mitarbeiter FU Berlin und der DeGeDe e. V.
8. Schule bauen – Bauen schult! – Architektur für Ganztagschulen  
Katharina von Kap-Herr, Schulbaureferentin Mainz,  
Dr. Christine Halfmann (Büro B-Plan), Appenheim
9. Schulische Rituale an Ganztagschulen  
Beispiele aus der Praxis zu „Bei Stopp ist Schluss“  
Silke Vollert, Lehrerfortbildnerin, Hamburg
10. Sich verantwortlich fühlen – ein Sozialkonzept für die Ganztagschule  
Rainer Goltermann, Rektor, Barnstorf
11. Hausaufgabenverhalten von Schülerinnen und Schülern an Ganztagschulen  
Dr. Lothar Zepp, Bitburg
12. Gesunde Ernährung an Ganztagschulen  
Anja Erhard, Dipl. Ökotrophin

13. Bewegte Schule – Zwischenräume – Gestaltung von Räumen  
Hermann Städtler, Rektor, Hannover
14. Bewegungskonzepte für die Ganztagsschule  
Ulli Winkelmann, Sport- und Sozialpädagoge, Niedersprockhoevel
15. Bewegtes Lernen in rasenden, flimmernden und lärmenden Zeiten  
Peter Pastuch, Sportdirektor, Kühren
16. Erfolgsrezepte für Berufsorientierung an Ganztagsschulen  
Referent der Stiftung der deutschen Wirtschaft, Berlin

## Tagungsbilanz

Wie schon in der Bilanz zur Tagung des Jahres 2007 festgestellt, ist zur Verbesserung der Qualität ganztägiger Angebote jede Schule darauf angewiesen, auf gesellschaftliche Veränderungen und lokale Gegebenheiten flexibel eingehen zu können. Zur Verwirklichung einer solchen autonomen Schule muss die Gesellschaft die erforderlichen Ressourcen schaffen. Dieser Anspruch manifestiert sich auf immer noch zahlreichen Baustellen, die während der Tagung in Hannover offen angesprochen wurden. Da ist zum Beispiel die personelle Seite. Es sind weiterhin neue Professionen für die Mitwirkung und bezahlte Arbeit in den Schulen zu erschließen. Aber auch das vorhandene Lehrpersonal muss in Bezug auf die neuen Strukturen im Ganztag fortgebildet werden und selbst umdenken. Schon in der Lehrerbildung sind neue Akzente zu setzen, will man ein qualitativ hohes Niveau erreichen. Die zurzeit wohlfeile und offenkundige Tendenz, die meisten der in internationalen Vergleichsstudien festgestellten Defizite des deutschen Bildungssystems jetzt mit Hilfe der Ganztagsschule lösen zu wollen, kann aber nur gelingen, wenn die Gesellschaft Investitionen in die Qualität nicht scheut. Es ist nicht zielführend, wenn hier nur punktuell und defizitorientiert (Hauptschulfokus) gearbeitet wird. Denn eine solche Vorgehensweise kann bestehende gesellschaftliche Ausgrenzungen nicht aufheben und wird auch nicht zu einem allgemein höheren Bildungsniveau und zur optimalen Ausschöpfung von Bildungsreserven führen. Auch kann es im Blick auf die Qualität nicht sein, dass den Schulen immer neue Lasten aufgebürdet werden, so wie es zurzeit mit der Verkürzung der Gymnasialzeit auf 12 Jahre im Westen der Republik geschieht. Der gymnasiale Bildungsgang mit 35 Pflichtstunden wöchentlich findet ganztags statt und das an vielen Schulen, ohne die für die Ganztagsschule nötige Infrastruktur bereitzustellen.

So kann die Ganztagsschule nur dann die in sie gesetzten qualitativen Erwartungen erfüllen, wenn in einer gemeinsamen Kraftanstrengung der relevanten gesellschaftlichen Kräfte bestehende Grenzen in den Köpfen und der monetären Ausstattung überwunden werden. Dazu muss den Themen Bildung, Erziehung und Betreuung bei allen anstehenden Entscheidungen ein höherer Stellenwert eingeräumt werden.



Marianne Schüpbach

## Tagung „Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen“

vom 4./5.9.2008 an der Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft

Der Auf- und Ausbau von Bildungs- und Betreuungsangeboten in Form von Tagesstrukturen ist eines der zentralen Themen in der aktuellen Bildungspolitik. Dies trifft nicht nur auf die Schweiz, sondern auch auf die beiden deutschsprachigen Nachbarländer zu. Deutschland, Österreich und die Schweiz weichen im Hinblick auf die bestehende Form der Institutionalisierung von obligatorischen Angeboten der Bildung und Betreuung für Kinder im Vorschulbereich sowie von obligatorischen Angeboten des Nachmittagsunterrichts und der Nachmittagsbetreuung an Schulen von den meisten anderen europäischen Ländern ab. Sie befinden sich zurzeit in (national variierenden) Prozessen des dynamischen Aufbaus von Angebotsstrukturen.

Der Aufbau von Tagesstrukturen bzw. Tagesschulen (in Deutschland Ganztagschulen) wird an bildungs-, sozial-, gesellschafts- sowie auch an wirtschaftspolitische Argumente geknüpft. Es werden somit Erwartungen von verschiedenster Seite an die Tagesschule gestellt. Am häufigsten wird jedoch heutzutage über den quantitativen Ausbau diskutiert. Wie soll jedoch eine Tagesschule gestaltet sein, die den an sie gesetzten Erwartungen annähernd gerecht werden kann? Wie soll eine Tagesschule konzipiert sein, die pädagogischen Ansprüchen gerecht werden kann? Im Rahmen der Tagung „Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen“ vom 4. und 5. September 2008, organisiert durch das *Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern und den Verein Tagesschulen Schweiz*, wurde diesen Fragen während zwei Tagen nachgegangen. Der Auf- und Ausbau von Tagesschulen wurde unter dem Blickwinkel von guter pädagogischer Qualität thematisiert. Nationale und internationale Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Bildungsadministration und Praxis referierten zu dieser Thematik.

Nach einer kurzen Einführung und der Tagungseröffnung durch *Dr. Marianne Schüpbach von der Universität Bern*, hielt *Prof. Dr. Walter Herzog, Universität Bern*, das Einführungsreferat mit dem Titel „Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen – Konflikt mit der Politik?“ Er stellte in seinem Referat fest, dass der Aufbau von neuen Tagesschulen in der Schweiz in den letzten Jahren relativ rasch vorangeschritten ist. Wenn man jedoch genau hinschaut, so stellt man fest, dass es sich bei diesen so

genannten Tagesschulen nicht um ein „klassisches Modell“ von Tagesschulen handelt. In den letzten Jahren sind weitgehend offene (modulare) Tagesschulen mit einem so genannten à-la-carte-Modell entstanden. Die klassische Tagesschule in gebundener Form, mit einer „ganzwöchigen Verbindlichkeit“ bleibt eine Ausnahme. Herzog stellte weiterhin fest, dass die Terminologien für diese Angebote fast monatlich um Varianten bereichert werden, wodurch immer mehr eine begriffliche Wirrnis entsteht. Die aktuellen Entwicklungen beleuchtet Herzog kritisch und stellte fest, dass wir pädagogisch vor einer fragwürdigen Situation stehen, da man nicht mehr genau weiß, was eine Tagesschule eigentlich ist. Die ursprüngliche Idee, dass „eine Tagesschule eine spezifische Form von Schule darstellt, die einem integrativen pädagogischen Konzept genügen muss und nicht alles Beliebige sein kann“ entfällt, obwohl man sich in der erziehungswissenschaftlichen Literatur einig ist, dass der Vorteil einer Tagesschule in ihren erweiterten pädagogischen Möglichkeiten liegt. Das Reformpotential der Tagesschule kann jedoch nur ausgeschöpft werden, wenn es gelingt, die Schule zu einer pädagogischen Organisation zu machen, in der sich eine neue Lehr- und Lernkultur etabliert. Nach Herzog steht jedoch die Pädagogik im Schatten der Politik. Die Bildungspolitik schöpfe ihre Ideen fast ausschließlich aus „ökonomischen Analysen und betriebswirtschaftlichen Postulaten“ und pädagogische Argumente werden nur am Rande beigezogen. Wirft man einen Blick auf die neuen Entwicklungen im Zusammenhang mit der „Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule“ (HarmoS-Konkordat), so werden hier Tagesstrukturen von der Eidgenössischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) als ein weitgehend organisatorischer Rahmen gesehen. Zum Abschluss seines Referats machte Herzog den kontroversen Vorschlag, in der Schweiz eine freie Schulwahl einzuführen und somit die Möglichkeit zu eröffnen, auch „klassische“, gebundene Tagesschulen nebst anderen Schulen – auch Tagesschulen mit einem à-la-carte-Modell – aufbauen zu können. Damit hätten die Eltern und die Kinder die freie Entscheidung, welches Angebot sie wahrnehmen und besuchen möchten.

*Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels, Universität Dortmund* referierte unter dem Titel „Pädagogische Gestaltung und Organisation der Tagesschule“. Er hat in seinem Vortrag einen Überblick über Begründungen und Zielorientierungen für ganztägige Schulen sowohl in Bezug auf sozialpolitische als auch auf schulpädagogische Perspektiven gegeben. Anschließend wurden pädagogische Gestaltungselemente für die Entfaltung einer neuen Lehr- und Lernkultur und der Förderung der Chancengleichheit dargelegt. Zudem hat Holtappels die organisatorischen Erfordernisse der Ganztagsschule angesprochen und die pädagogischen Vor- und Nachteile der verschiedenen Modelle aufgezeigt. Die konzeptionellen Überlegungen wurden in einem weiteren Teil mit empirischen Befunden aus der Forschung zur Ganztagsschule angereichert und insbesondere mit Forschungsergebnissen aus der bundesweiten Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) abgestützt. Abschließend ist er auf die Gelingensbedingungen für die Entwicklung ganztägiger Schulen eingegangen.

Hier wurde deutlich, dass intensive Schulentwicklungsarbeit und eine förderliche Organisationskultur den Erfolg der Ganztagschule am ehesten garantieren.

Am Nachmittag fanden nach einem Grußwort des *Regierungsrats Dr. Bernhard Pulver, Erziehungsdirektor des Kantons Bern*, Parallelreferate zu Qualitätsaspekten von Tagesschulen und verschiedenen Modellen von ganztägiger Bildung statt. In der ersten Session stellte *Claudia Hermens, Dipl.-Päd., FH Köln*, ausgewählte Ergebnisse der Kinderbefragungen zur offenen Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen unter der Perspektive der Kinder auf den Ganztag vor. *Dr. Heinz-Jürgen Stolz, DJI München*, berichtete über den wichtigen Qualitätsaspekt der Kooperation von Schule und ihren Partnern im Rahmen der ganztägigen Bildung und Betreuung, dabei bezog er sich auf die aktuelle (bundesdeutsche) Diskussion. Zuletzt referierte *Dr. Karin Kleinen, Köln*, deren Referat unter dem Titel „Mehr Zeit für Bildung – Qualität von Angeboten für Mädchen und Jungen im Primarschulalter“ stand.

In der zweiten Session fanden Referate, die sich mit verschiedenen Modellen, ganztägiger Bildung sowie der Lehr- und Lernkultur auseinandersetzten, statt. *Prof. Dr. Siegfried Baur, Freie Universität Bozen*, beleuchtete die Ganztagschule in Italien. *Prof. Dr. Susanne Thurn, Universität Bielefeld* stellte an einem Beispiel einer ganztägigen Schule – der Laborschule Bielefeld – das Lernen und Leben in der Tagesschule vor. Im Weiteren präsentierten *Prof. Dr. Sabine Reh, TU Berlin* und *Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe, Universität Mainz* Ergebnisse der Studie LUGS zur Lernkultur an Ganztagschulen. Dabei ging es um die Frage der Reproduktion oder Transformation des schulischen Lernens. Die Parallelreferate am Nachmittag lösten jeweils angeregte Diskussionen aus.

Den zweiten Tag eröffneten *Dr. Marianne Schüpbach, Universität Bern*, und *Silvia Schenker, Präsidentin Verein Tagesschulen Schweiz*. Im Anschluss daran referierte PD *Dr. Thomas Coelen, Universität Siegen*, zum Thema „Ganztägige Bildungssysteme – ein internationaler Vergleich unter dem Fokus der pädagogischen Qualität“. Coelen stellte in seinem Vortrag Struktur, Organisation, Personal, Kooperation und außerschulische Angebote von einigen – mehr oder weniger – ganztägigen Bildungs- und Betreuungsarrangements aus ausgewählten europäischen Ländern vor und fuhr mit einer vergleichenden Betrachtung fort. Ein solcher Vergleich von Tagesschulen bzw. Ganztagschulen ermöglicht „ein breites Spektrum von Konzeptionen, pädagogischen Zielen und ihren Realisierungen kennen zu lernen sowie mögliche Effekte einzuschätzen“. Der Vergleich bezog sich auf Frankreich, Finnland und die Niederlande sowie in wenigen Aspekten auch auf Italien. Diese Länder wurden ausgewählt, weil sie in der aktuellen Debatte aus unterschiedlichen Gründen am häufigsten erwähnt werden. Anhand der Schulsysteme dieser drei Länder unterschied Coelen in seinem Referat drei Typen von ganztägigen Bildungssystemen das klassische Ganztagschulsystem, Ansätze zu Ganztagsbetreuungssystemen und Elemente von Ganztagsbildungssystemen. Im Weiteren führte er aus, dass durch

Tagesstrukturen entweder eine Verlängerung des Unterrichts in traditionellen Formen erfolgt oder sich auch sozial-, jugend- und freizeitpädagogische Elemente in den Schulalltag einbauen lassen, sodass der Tagesablauf insgesamt auf eine neue Weise strukturiert wird, oder aber Schulen arrangieren sich mit außerschulischen Institutionen und bilden so gemeinsam ein drittes Neues. Insgesamt stellte Coelen in seinem Ländervergleich fest, dass es kein Ganztagsystem gibt, das ausschließlich aus Schulen besteht, dessen Personal rein aus Lehrpersonen oder dessen relevante Disziplinen und Theorien lediglich schulpädagogisch sind. Andere Organisationen, anderes Personal und andere wissenschaftliche Disziplinen sind in jedem der Fälle konstitutiv. Dieses Faktum ist meist „Ausdruck einer Inkorporierung außerschulischer Institutionen und Personen in das jeweilige Schulsystem und ist nur zu einem geringeren Teil Ausdruck einer Integration von schulischer und außerschulischer Bildung“.

Der *Geschäftsführer des Vereins Tagesschulen Schweiz*, Markus Mauchle, dipl. geogr., präsentierte im Weiteren die vom Verein postulierten Qualitätskriterien für Tagesschulen. Am Nachmittag fanden wiederum Parallelreferate statt. In der dritten Session äußerten sich Fachpersonen aus kantonalen Bildungsdirektionen der Schweiz sowie aus Bildungsministerien deutscher Bundesländer zu Konzepten von Tagesstrukturen, zu den jeweiligen pädagogischen Ansprüchen an Tagesstrukturen und zur Qualitätssicherung. Dargestellt wurden die aktuellen Entwicklungen in den Kantonen Aargau (*Anne-Marie Nyffeler, lic. phil. I*), Bern (*Simone Grossenbacher-Wymann, mag. rer. pol.*) und Basel-Stadt (*Claudia Magos*) sowie in den Bundesländern Hessen (*Wolf Schwarz*), Rheinland-Pfalz (*Johannes Jung*) und Berlin-Brandenburg (*Dagmar Wilde*).

In der vierten Session berichteten Tagesschulleiterinnen und -leiter von offenen und gebundenen Tagesschulen aus Deutschland und der Schweiz zu ihren Konzepten, ihren pädagogischen Ansprüchen und der Qualitätssicherung in ihrer Tagesschule. Es referierten *Brigitte Harder*, Leiterin integrierte Tagesschule Bungertwies Zürich, *Margret Schulz*, Leiterin Tagesschule Zug und *Tommaso Pieri*, Leiter Tagesschule Brunnmatt Bern aus der Schweiz und *Cordula Rößler*, Rektorin, Hans Christian Andersen Grundschule/Ganztagschule, *Sabine Gilles*, Rektorin Clemens-Beck-Grundschule/Ganztagschulen und *Kristina Bartak*, Rektorin der Grundschule Gießen-West aus Deutschland.

Den Abschluss der Tagung bildete das Referat von *Silvia Schenker, Präsidentin des Vereins Tagesschulen Schweiz*. Damit Tagesschulen zum Regelfall werden und so ein echter Beitrag zur Förderung der Bildungschancen von benachteiligten Kindern geleistet wird, braucht es ein verstärktes Engagement der Politik und der verantwortlichen Verwaltungen, sonst bleibt es bei löblichen Bekenntnissen, die keine Wirkung zeigen, so das Postulat von Schenker.

Die Tagung stieß beim Publikum aus Wissenschaft, Schul- und Betreuungspraxis, Bildungsadministration, Verbänden, aber auch aus der kommunalen, lokalen und

nationalen Politik auf großes Interesse. Sie konnte verschiedene aktuelle Themen im Zusammenhang mit dem Auf- und Ausbau von Tagesschulen – unter einer pädagogischen Perspektive – aufnehmen, die zu weiterführenden Diskussionen anregen konnten. Als gewinnbringend ist insbesondere auch der internationale Vergleich zwischen den aktuellen Entwicklungen in der Schweiz und Deutschland hervorzuheben.

*Uwe Schulz*

## **Das Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“**

**Entwicklung von Qualifikationsprofilen und Fortbildungsbausteinen für pädagogisches Personal an Ganztagschulen**

### **1. Projektrahmen**

Das Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“ war ein Gemeinschaftsprojekt der Bundesländer Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz im Rahmen der Modellprojektförderung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Die Zielsetzung von „Lernen für den GanzTag“ bestand darin, auf der Grundlage von Qualifikationsprofilen für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte in Ganztagschulen Fortbildungsmodule für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus Schule, Kinder- und Jugendhilfe sowie weiteren Einrichtungen und Institutionen zu entwickeln, die vor Ort als außerschulische Kooperationspartner Ganztagschule mitgestalten. Diese Qualifikationsprofile beziehen ihre Relevanz direkt aus Kriterien und Prozessen einer „guten Ganztagschule“ und fokussieren auf gemeinsame Ziele zur Entwicklung einer erweiterten Lernkultur in den Schulen, zur qualitativen Veränderung von Lernprozessen und Lernkulturen und zur Förderung von Persönlichkeitsentwicklung und Partizipationskompetenzen von Kindern. Für die Entwicklung der Fortbildungsmodule bestand die Konzeptionsaufgabe somit vor allem auch darin, sowohl die Zusammenarbeit der pädagogischen Professionen in Ganztagschulen (wie auch ihre Möglichkeiten und Grenzen) im Blick zu haben als auch den Aspekt der Multiprofessionalität in den Fortbildungsmodulen selbst zu verankern.

Grundlage der Konzeption der Fortbildungsmodule bildete die deutsche Fachdebatte um die Qualität von Ganztagschulen, die u.a. auf die Fragestellung nach gutem professionellem Handeln in Ganztagschulen verweist. Bei aller Unterschiedlichkeit der Blickwinkel lassen sich „Rahmenqualitätsziele“ von Ganztagschulen ableiten, die gleichermaßen sowohl pädagogisch-konzeptionelle als auch organisatorische Aspekte von Ganztagschule umfassen. Die Konturen eines Kompetenzprofils von Lehr- und Fachkräften (projektbezogen entwickelt in Maykus u.a. 2008) schlagen eine Brücke zu den Fortbildungsthemen und -modulen, wie sie im Verbundprojekt erarbeitet wurden.

Unter Multiplikatorinnen und Multiplikatoren als den hauptsächlichen Adressantinnen und Adressaten des Verbundprojekts werden Fachkräfte aus verschiedenen Professionen und Bildungsbereichen verstanden (wie z.B. der Schul- und Sozialpädagogik, der außerschulischen Bildung in den Bereichen Sport und Kultur, der Weiterbildung etc.), die als Fortbildner, Moderatoren und Berater Kompetenzen in Ganztagsschulen hinein vermitteln. Sie arbeiten selbst in Ganztagsschulen, sind als Fachkräfte oder Fortbildner in Institutionen und Einrichtungen tätig, die mit Ganztagsschulen kooperieren, oder agieren in Unterstützungs- und Qualifizierungsstrukturen wie der Lehrerfortbildung, der Weiterbildung, auf kommunaler Ebene, in lokalen Qualitätszirkeln, o.Ä.

Die Module wurden von Praktikern und Fachleuten aus verschiedenen Disziplinen (Schule, Jugendhilfe, dem Sport, der Kultur und anderen Partnern der Ganztagschule) entwickelt, so dass im Rahmen des Möglichen verschiedene fachliche Perspektiven und Schwerpunkte in den Fortbildungsmodulen vereint werden konnten. Im Projektverlauf bot sich im Kontext der spezifischen Unterstützungsstrukturen in den beteiligten Bundesländern teilweise auch die Möglichkeit, sie durch multiprofessionelle Multiplikatoren-Tandems zu erproben und anzuwenden. In beiden Vorgehensweisen spiegeln sich die quer liegenden Kernthemen des Projekts – Kooperation und Multiprofessionalität – in integraler Weise wider. Auf diese Weise wurde versucht, die entwickelten Fortbildungsmodule unmittelbar für die (Diskussion um) Qualitätsentwicklung in Ganztagsschulen anschlussfähig zu machen.

## **2. Projektergebnisse und Verwendungszusammenhänge von „Lernen für den Ganztag“**

Mit Abschluss des Verbundprojektes „Lernen für den Ganztag“ liegen 25 ausgearbeitete Fortbildungsmodule in einer konzeptionell aufbereiteten und praxisorientierten Form vor. Die Inhalte, Konzepte, Methoden und Umsetzungsbeispiele in diesen Materialien spiegeln interdisziplinäre Verfahren und thematische Zugänge zu den Gestaltungsfeldern von Ganztagsschulen wider. Die Fortbildungsmodule sind ein Instrument, Qualitätsentwicklungsprozesse in Ganztagsschulen anzuregen. Mit geeigneten Unterstützungsstrukturen der Beratung und Begleitung sowie Fort- und Weiterbildung können sie einen Beitrag dazu leisten, Ganztagsschulentwicklung in die Fläche zu tragen. Die Fortbildungsmodule sind insbesondere ein Angebot für multiprofessionelle Teams oder Tandems, Fortbildungen mit Schulleitungen, Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften und weiteren Mitarbeitern in der Ganztagschule zu planen und durchzuführen. Fortbildnern, Multiplikatoren aus der Lehrerfortbildung, der Fachberatung der Jugendhilfe, Referenten und Dozenten von Weiterbildungsträgern u.a. wird ein Angebot gemacht, durch das sie einen Überblick über relevante Aufgabenstellungen beim Aufbau und der Weiterentwicklung von Ganztagsschulen und entsprechenden Konzepten gewinnen können. Es bietet

Informationen, Instrumente und methodische Herangehensweisen sowie Lösungsansätze (u.a. Praxisbeispiele) an. Nicht zuletzt stellen die Fortbildungsmodule auch ein Anregungspotential für Schulleitungen, verantwortliche pädagogische Fachkräfte und andere an der Qualitätsentwicklung von Ganztagschulen Interessierte dar, um auf bedeutsame Fragestellungen aufmerksam zu werden, sich über mögliche Umsetzungsschritte zu informieren und Fortbildungen zur Konzept(weiter-)entwicklung an der eigenen Schule, im Rahmen eines Qualitätszirkels oder lokalen Netzwerkes zu initiieren.

Mit Blick auf ihre Schwerpunkte beziehen sich die Fortbildungsmodule auf

- die pädagogisch-konzeptionellen Grundlagen der Ganztagschulentwicklung (z.B. „Ganztagschule im Interesse der Kinder“, „Bildung junger Menschen fördern als gemeinsame Aufgabe von Schule und Jugendhilfe“, „Gemeinsamkeiten und Unterschiede im pädagogischen Selbstverständnis des Personals an Ganztagschulen“, „Rhythmisierung“, „Schulöffnung und Sozialraumorientierung“, „Raum im Ganztag“),
- Fragen der Lernorganisation und der Gestaltung von Lernprozessen in der Ganztagschule (z.B. „Individuelle Förderung“, „Soziales Lernen und Lernen des Sozialen“, „Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule“, „Erweiterte Lernangebote in der Ganztagschule“),
- die Entwicklung der Ganztagschule mit dem Akzent der Personal- und Organisationsentwicklung (z.B. „Kooperation von Schule und außerschulischen Mitarbeitern an der Ganztagschule“, „Ganztagschule als Lernende Organisation“, „Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation von Schule“, „Konfliktmanagement“) und
- spezielle (Fach- und Querschnitts-)Themen von Ganztagsangeboten (z.B. „Von den Hausaufgaben zur Gestaltung von Lernzeiten“, „Sprachförderung“, „Kulturelle Bildung im Ganztag“, „Bewegung, Spiel und Sport im Ganztag“).

### 3. Die Internetpräsenz [www.ganzttag-bk.de](http://www.ganzttag-bk.de)

Um eine Vermittlung in Unterstützungsstrukturen und Beratungsnetzwerke sowie nicht zuletzt in Ganztagschulen selbst zu erleichtern, sind die Fortbildungsmaterialien, gegliedert nach thematischen Gestaltungsbereichen, in der Internetpräsenz [www.ganzttag-bk.de](http://www.ganzttag-bk.de) systematisch aufbereitet worden. In Anbetracht der vielfältigen Realitäten der Ganztagschulentwicklung in Deutschland und des differenzierten Adressatenfeldes dient die Internetpräsenz als eine Plattform, die

- kontext- und konzeptabhängig formbares Material anbietet, das
- bedarfsgerecht einsetzbar ist und die Möglichkeit zu vielfältigen thematischen Verlinkungen und Verknüpfungen von Inhalten und Methoden bietet und somit eigene Kombinationen und eine flexible Nutzung zulässt und
- es erlaubt, adressatenorientiert vorzugehen.



In der Internetpräsentation finden sich neben Ausführungen zu den Zielsetzungen der einzelnen Module eine Vielfalt von Themen und Inhalten, die mit entsprechenden Vertiefungsmaterialien (z.B. Präsentationen, Texte und Arbeitsblätter) verbunden sind. Beispiele exemplarischer Fortbildungen konkretisieren die Bildungsarbeit mit spezifischen Zielgruppen und dienen dem Nutzer als Orientierung bei der Arbeit mit den Materialien und der Planung eigener Veranstaltungen.

### *Literatur*

Maykus, Stephan/Schulz, Uwe/Szacknys-Kurhofer, Silvia 2008: Lernen für den GanzTag. Qualifikationsprofile und Fortbildungsbausteine für pädagogisches Personal in Ganztagsschulen, Münster

## Rezensionen

Helle Becker (Hrsg.):  
Politik und Partizipation in der  
Ganztagsschule. Wochenschau Verlag,  
Schwalbach/Ts. 2008, 128 S.,  
ISBN 978-3-89974381-4

Der vorliegende Band thematisiert die Zusammenarbeit von außerschulischer politischer Jugendbildung und Ganztagsschulen. In verschiedenen Beiträgen wird der Frage nachgegangen, wie Politik und Partizipation in Ganztagsschulen ihren Platz finden können bzw. welchen Beitrag die außerschulische Jugendarbeit dazu leisten kann.

Die Artikel von Scherr und Stolz liefern Einblicke in die aktuelle Diskussion der Jugendforschung zum „Eigensinn“ außerschulischer politischer Bildung und grenzen diese gegenüber der schulischen Bildung ab. In fünf weiterführenden Beiträgen werden Evaluationsergebnisse verschiedener empirischer Studien dargestellt: Baltzer/Schröder untersuchen bundesweit anhand einer Bestandsaufnahme unterschiedlicher Maßnahmen und mittels Befragungen pädagogischer Mitarbeiter die Qualität außerschulischer politischer Jugendbildung. Die Beiträge von Becker und Riß/Thimmel fassen die Ergebnisse des Projektes „Politik & Partizipation in der Ganztagsschule“ zusammen, in welchem die Kooperationsmöglichkeiten der außerschulischen politischen Jugendbildung mit Ganztagsschulen an zwölf Projektstandorten in einem Zeitraum von zwei Jahren untersucht wurden. Befragt wurden pädagogische Mitarbeiter der Jugendbildung, Ansprechpartner in den Schulen sowie Schüler und Schülerinnen. Die Ergebnisse und Befunde dieser beiden Artikel werden sowohl durch die Evaluation von Becker/Bielenberg – die das Thema unter dem Blickwinkel der kulturellen Jugendbildung betrachten – als auch durch den Beitrag von Rex – der die Volkshochschulen einbezieht – bestätigt. Die Praxisbeispiele von Götz und Schöne zeigen



abschließend unterschiedliche Wege der erfolgreichen Kooperation und der durchaus auch pragmatischen Auseinandersetzung mit der Vereinbarkeit der Prinzipien politischer Jugendarbeit und schulischen Strukturen. Damit wird ein umfassender Einblick in die aktuellen Diskussionen der außerschulischen politischen Jugendbildung geboten.

In allen Artikeln wird auf den Nutzen verwiesen, den die außerschulische Jugendbildung aus der Kooperation mit Ganztagsschulen zieht: es können neue Zielgruppen erreicht, die außerschulische Jugendbildung als Säule ganztägiger Bildung legitimiert, neue Finanzierungsquellen erschlossen sowie bei der Etablierung regionaler Bildungslandschaften mitgewirkt werden. Die detaillierten Evaluationen der Studien bestätigen eine Reihe bekannter Gelingensbedingungen, die in der Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Partnern relevant werden: Das Spektrum reicht von gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung des jeweils anderen Arbeitsfeldes, über eine

kontinuierliche, verlässliche Kommunikationsstruktur bis hin zu festen Zeiten und finanziellen Mitteln zur Pflege der Kooperationsbeziehungen. Besonders herausgestellt wird die konzeptionelle Einbindung der außerschulischen politischen Träger als ernst zu nehmende Bildungspartner und Chance zur Förderung einer demokratischen Schulkultur. Die empirischen Ergebnisse der verschiedenen Projekte weisen zudem auf spezifische Passungsprobleme der beiden Bereiche hin: Neben einer skeptischen Grundhaltung auf beiden Seiten lassen sich Probleme auf konzeptioneller und organisatorisch-struktureller Ebene beobachten. So können Prinzipien wie Freiwilligkeit und die Bildung jenseits notenorientierter Settings stellenweise im Widerspruch zu Teilnahmeverpflichtungen und Leistungsorientierung in der Schule stehen. Bezüglich der Frage von Räumen, Zeiten und Gruppenstrukturen wird darum gerungen, inwieweit Entgrenzungen der schulischen Strukturen umsetzbar sind bzw. überhaupt von allen Akteuren angestrebt werden. Laut den Autoren dieses Bandes wird eine strukturelle Dominanz des Systems Schule gegenüber ihren Kooperationspartnern deutlich, die z. T. mit einem mangelnden Selbstbewusstsein der Träger einhergeht.

Die Beiträge muten stellenweise wie Appelle der außerschulischen Träger an die schulischen Kooperationspartner an, zumal die Autoren die Kooperation vorwiegend aus der Perspektive der Träger in den Blick nehmen.

In ausführlichen Abgrenzungsargumentationen und Professionalisierungsforderungen mit dem Ziel einer starken Positionierung der außerschulischen Jugendarbeit gegenüber der schulischen Bildung spiegeln sich Legitimations- und interprofessionelle Richtungsdebatten wider.

Leider sieht das Konzept des Bandes nicht vor, dass auch Vertreter der Schulpädagogik und der schulischen politischen Bildung zu Wort kommen. Der erhobene Anspruch, „Diskussions-Bausteine“ zusammenzustellen, wird damit (nur) einseitig erfüllt. Auch dem Aspekt der konkreten Gestaltung bzw. einer empirischen Erforschung von Entscheidungsfindung an Schulen, wie er in Gremien und Sitzungen stattfindet, wird – abgesehen von wenigen Andeutungen – kaum Rechnung getragen. Ebenso wenig werden Fragen der Autonomie der verschiedenen Professionen oder der Ausdifferenzierung spezifischer Aufgabenbereiche konkretisiert. Will die Jugendhilfe die Ganztagsschule im Sinne einer vermehrt subjektorientierten Praxis ändern, müsste sie sich allerdings auch auf Schule einlassen und dabei ihre Position – unter Umständen auch gegen Widerstand – vertreten. An dieser Stelle leistet der Band einen wichtigen Beitrag zur innerprofessionellen Debatte um die Ausrichtung der (politischen) Jugendbildung und ihrer Positionierung in – nicht zuletzt auch durch Ganztagsschulen – veränderten Bildungslandschaften.

*Anne Breuer/Anna Schütz*

Wunder, Dieter (Hrsg.):  
Ein neuer Beruf? – Lehrerinnen und  
Lehrer an Ganztagsschulen  
Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.  
2008, 140 S., ISBN 978-3-89974206-0

Die vorliegende Veröffentlichung des lang-jährigen Gesamtschulleiters, Vorsitzenden

der GEW und Beraters des rheinland-pfälzischen Bildungsministeriums in Fragen der Ganztagsschule befasst sich mit einer Thematik, die in der aktuellen Diskussion um die Ganztagsschule zu Unrecht selten behandelt wird. Denn der Erfolg jeder Schule hängt in hohem Maße von der Qualität, dem Engagement und der Berufszufriedenheit

ihrer Lehrerinnen und Lehrer ab. Das gilt auch für die Ganztagsschule. In acht Beiträgen wird in diesem Band aus verschiedenen Perspektiven der Frage nachgegangen, welche Bedeutung die Ganztagsschule für den Beruf und den Berufsalltag des Lehrers hat, wobei notwendigerweise auch die Tätigkeit weiteren Personals an Ganztagsschulen in den Blick genommen wird.

Der Herausgeber Dieter Wunder erwartet „positive Wirkungen“ (7). Seinen eigenen Beitrag betitelt er: „Der Lehrerberuf an Ganztagsschulen ist ein vielversprechender Beruf“. Erst im Rahmen einer „ausgebauten Ganztagsschule“ könne „der Lehrerberuf seine Erfüllung finden“ (40). Das betrifft einerseits den Kern jeder Lehrertätigkeit, der auch für Wunder im Unterricht besteht (42). Für diesen biete die Ganztagsschule Möglichkeiten flexiblerer Gestaltung, selbstständigeren Arbeitens an Aufgaben (statt Hausaufgaben), spezifischer Förderung und der Realisierung neuer unterrichtlicher Lösungen. Hinzu kämen andererseits pädagogische Aufgaben außerhalb des Unterrichts, welche Lehrpersonen zusammen mit anderen, z. B. sozialpädagogischen Fachkräften, aber auch Eltern, in der Ganztagsschule wahrnehmen können. „Vielfalt“ ist für Wunder „eines der wichtigsten Merkmale des Personals an Ganztagsschulen“ (47), was Fähigkeiten zur Kooperation unterschiedlicher Professionen erfordert. Zur Erfüllung solcher Aufgaben ist es für Wunder erforderlich, „dass Lehrpersonen in der Schule ganztätig zur Verfügung stehen“ (50). Lehrende an Ganztagsschulen und andere Personen sollen dort ihren gut ausgestatteten Arbeitsplatz erhalten, der ganztätig zugänglich sein müsse (52). Der Grund: „Eine Lehrperson ist für Kinder und Jugendliche da, danach haben sich die Arbeitsbedingungen zu richten, nicht aber umgekehrt“ (51). All dies setzt voraus, dass Lehrpersonen ihr Berufsverständnis neu definieren (53).



Einen solchen „radikalen Wechsel im beruflichen Selbstverständnis der Lehrer“ (24) fordert auch der Erziehungswissenschaftler Ulrich Herrmann in seinem das Buch eröffnenden Beitrag. Herrmann übt scharfe Kritik an „der Betriebsförmigkeit der herkömmlichen öffentlichen staatlichen Vormittagsschule“ (11) und greift als Gegenbild auf Anregungen reformpädagogischen Landerziehungsheime und neuer Reformschulen wie der Bodenseeschule in Friedrichshafen für die Gestaltung des schulischen Ganztags zurück. Zentrale Bedeutung für eine leistungsfähigere Schule hat für ihn „die Aufhebung der Trennung von Lehrer-Lehrarbeit am Vormittag und der Schüler-Lernarbeit am Nachmittag und am Wochenende“ (20). Wirklich realisierbar ist ein solches „Lehrer-Sein als Lebensform“ (24) für Herrmann aber nicht in einer „Ganztagsschule als Unterrichtsbetrieb“, sondern nur in einer „Tagesheimschule als Ort des Lernens und Lebens“ (18), wie er

unter Rückgriff auf eine problematische begriffliche Unterscheidung von Jürgen Rekus (33) formuliert.

Außer Lehrern bedarf es zur Erfüllung der Aufgaben in einer solchen ganztägigen Lebensschule auch „weiteren pädagogisch tätigen Personals“ wie Ivo Züchner, Mitarbeiter an der bundesweiten Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) in der Überschrift seines Beitrags formuliert. Darin gibt er einen Überblick zu „Strukturdaten“ (86) dieses Personenkreises aufgrund des Datenmaterials der Studie, etwa zu dessen status- und aufgabenmäßiger Verankerung in der Ganztagsschule, zu seiner Qualifikation oder auch zum Umfang des Angebots individueller Unterstützung und Hilfe im Rahmen von Schulsozialarbeit.

Auf diese nüchternen, datengestützten Ausführungen aus der empirischen Forschung folgen zwei engagierte Beiträge aus der Perspektive von Personen, die eng mit der schulischen Praxis verbunden sind. Bernd Martens widmet sich der Thematik aus der Perspektive des Schulleiters an einer integrierten Gesamtschule mit Grundstufe in Hamburg, Ulrike Kirschner aus der Sicht einer Schülerinnenmutter an dieser Schule. Martens hebt in seinen Überlegungen als „Anforderungen an Lernbegleiter“ (74) u. a. die „Umstellung der Unterrichtsmethodik“, die Notwendigkeit von „Beziehungsarbeit“ (77) und Selbstreflexion der Lehrenden, die Freistellung von unnötigen Verwaltungsarbeiten, die Einstellung von „mehr multiprofessionellem Personal“ (78), einen Verzicht auf die „Selektionsbrille“ und die zentrale Bedeutung von „Teamarbeit bzw. Lehrerverkooperation“ hervor. Auch Martens plädiert für „eine völlige Umgestaltung der Lehrerverbeitszeit“ (82) und macht einen provozierenden Vorschlag zur völligen Abwicklung der Lehrerverbeitszeit in der Schule, mit „ca. einer täglichen Anwesenheit von 7:30 bis 17:30“ (83).

Ulrike Kirschner plädiert auf dem Hintergrund der Schulerfahrungen mit ihren beiden Töchtern für eine partnerschaftliche Gestaltung der Beziehungen in der Schule: „Gute Lehrkräfte beachten eine Balance zwischen verstehender Zuwendung und notwendiger Führung“ (Zitat von Joachim Bauer). Lehrer sollen ihre Schüler ernst nehmen, ihnen etwas zutrauen und Forderungen an sie stellen, sich auch mit ihrer Schule mehr identifizieren. „Ich wünsche mir Lehrer und Lehrerinnen, die den Blick nicht immer nur auf die Defizite ihrer Schüler und Schülerinnen gerichtet haben“ (95).

Den Abschluss des Buches bilden drei Beiträge, in denen die Perspektiven der Lehrerverbände GEW und VBE sowie des Philologenverbandes formuliert werden. Marianne Demmer, stellvertretende GEW-Vorsitzende, beschreibt auf dem Hintergrund von internationalen Studien der OECD, Beschlüssen der KMK und Befragungen der Lehrerschaft zur Ganztagsschule ein neues Lehrerleitbild, wie es die GEW in einer Erklärung aus dem Jahr 2002 im Hinblick auf Ganztagsschulen gefordert habe (S.98) und sieht dieses vor allem durch die Organisationsform „in rhythmisierten, gebundenen“ Ganztagsschulen unterstützt“ (107). Auch für sie stellt der angemessen ausgestattete Arbeitsplatz des Lehrers in der Schule („Telefon, PC und Internetzugang sowie individuelle Rückzugsmöglichkeiten und angemessener Raum für Gespräche mit Kollegen, Eltern und Schülern“, ebd.) eine unabdingbare Voraussetzung für die Umsetzung des neuen Lehrerleitbildes dar.

Heinz-Peter Meidinger, Leiter eines G8-Gymnasiums in Niederbayern und Bundesvorsitzender des Deutschen Philologenverbandes (DPHV), bezieht sich auf das Positionspapier seines Verbandes aus dem Jahr 2001 und spricht sich aus für eine Erweiterung des gymnasialen Ganztagsschulangebots „für alle, die ein solches

Schulangebot wünschen und brauchen“ (118). Für die Lehrerschaft sieht er in diesen Ganztagsschulen neue Herausforderungen hinsichtlich der Aufgabe der individuellen Förderung, der Pflege der Außenbeziehungen der Schule, der erzieherischen Aufgaben und der Teamarbeit der Lehrkräfte. Daraus resultieren entsprechende Forderungen an die Gestaltung der Lehrerbildung und die Lehrerauswahl, wofür Meidinger „ein ganzes Bündel von Maßnahmen“ (123), die der DPhV vorschlägt, skizziert. Wie auch die anderen Vertreter der Lehrerverbände fordert Meidinger, dass Ganztagsschulen keine Sparmodelle sein dürften.

Ludwig Eckinger schließlich, langjähriger Bundesvorsitzender des VBE, befürwortet im letzten Beitrag des Bandes auf dem Hintergrund der Veränderung der Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen eine Erweite-

rung des Angebots von „Ganztagsschulen mit pädagogischem Konzept“ (131). Eher indirekt erläutert er die neuen Aufgaben, die sich der Lehrerschaft an Ganztagsschulen stellen, durch Ausführungen zur Gestaltung dieser Ganztagsschulen unter Berücksichtigung angemessener Rahmenbedingungen.

Der Sammelband richtet sich – wie Wunder im Vorwort betont – an die Praktiker der Ganztagsschule einschließlich Eltern und Schulverwaltung, aber auch an Bildungspolitiker. Dem kommt entgegen, dass er in einer verständlichen und engagierten Sprache geschrieben ist. So kann die Schrift dazu beitragen, eine vernachlässigte Thematik innerhalb der Ganztagsschuldiskussion wieder stärker bewusst zu machen und Anstöße zu einem neuen Verständnis der Lehrerrolle, nicht nur an Ganztagsschulen, zu geben.

*Harald Ludwig*

# Neuerscheinungen

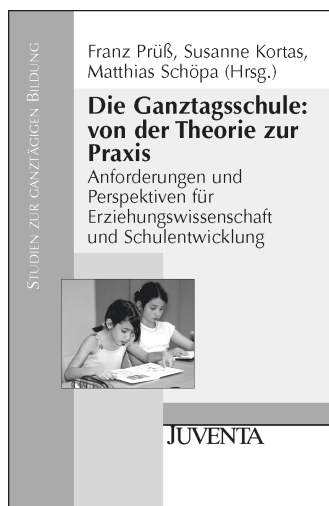
---





Thomas Coelen, Hans-Uwe Otto (Hrsg.): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Ein Handbuch.* VS Verlag, Wiesbaden 2008, 992 S., ISBN 978-3-531-15367-4

Ganztagsbildung ist zu einem Schlüsselbegriff in der gegenwärtigen Bildungsdebatte geworden, der neue Perspektiven auf ein umfassendes Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft eröffnet. Er kennzeichnet innovative Kooperationsformen zwischen Schule, Jugendhilfe und anderen soziokulturellen Einrichtungen mit dem Ziel, allen Kindern und Jugendlichen eine ganzheitliche Erziehung und Bildung zu ermöglichen. Die Grundbegriffe bieten als Handbuch erstmalig einen umfassenden Gesamtüberblick, in dem das Handlungsfeld terminologisch geklärt und systematisch erörtert wird. In ihrer bildungstheoretischen Fundierung und empirischen Verankerung werden Entwicklungen der Ganztagsbildung mit neuen Strukturen einer Politik des gerechten Aufwachsens verbunden und in bildungs- und sozialpolitischen Forderungen konkretisiert. (Klappentext)



Franz Prüß, Susanne Kortas, Matthias Schöpa (Hrsg.): *Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung.* Juventa Verlag, Weinheim und München 2009, 400 S., ISBN 978-3-7799-2151-6

Die Entwicklung der Ganztagsschule stellt die Wissenschaft vor die Anforderung, Orientierungen auf der Grundlage von Forschungsergebnissen zu erarbeiten und Fehlentwicklungen vermeiden zu helfen. Die Praxis der Ganztagschulentwicklung hingegen ist darauf angewiesen, ihre Realisierungsvarianten zu prüfen und nach optimalen Varianten zu suchen. Der Band thematisiert die für beide Seiten gleichermaßen offenen Fragen und gibt Impulse zur Bedeutung der Ganztagsschule in der Gesellschaft, zur Gestaltung der schulinternen Steuerungsprozesse, zur Unterrichtsentwicklung, zur Stärkung der Eigenverantwortung der Schule sowie zu notwendigen Kooperationen mit der Jugendhilfe und weiteren außerschulischen Partnern. Ziel dabei ist, Bildung, Erziehung

und Betreuung zu verbessern und die Lernenden in ihrer individuellen Entwicklung differenziert zu fördern und zu besseren Leistungen zu führen. Auf der Basis des aktuellen Forschungsstandes bietet der Band einen grundlegenden Überblick über die Aspekte, die für die gelingende Ausgestaltung von Ganztagsschule bedeutsam sind. Unterschiedliche wissenschaftliche Betrachtungen zur Entwicklung der Ganztagsschule werden dabei befördert und die bestehenden Auffassungen mit der realen Praxis konfrontiert. (Ankündigungstext)



Rimma Kanevski: Ganztagsbeschulung und soziale Beziehungen Jugendlicher. Eine netzwerkanalytische Studie. Dr. Kovac Verlag, Hamburg 2008, 338 S., ISBN 978-3-8300-3695-1

## Vorsitzende der Landesverbände

### Baden-Württemberg

Christiane Stalschus, Konrektorin  
Joh. von Hirscher-Bildungszentrum,  
Dorfstr. 34, 88285 Bodnegg  
Telefon: 07520/9920727  
Fax: 07520/992040  
*stalschus@bz-bodnegg.de*

### Bayern

Gerhard Helgert, Lehrer/Internatsleiter,  
Adolf-Reichwein-Schule,  
Schleifweg 37 187, 90437 Nürnberg  
Telefon: 0911/352540  
Fax: 0911/93525425  
Mobil: 0172-8330083  
*infos@arsnbg.de*

### Berlin

Mario Dobe, Rektor  
Hunsrück-Grundschule,  
Manteuffelstr. 79, 10999 Berlin  
Telefon: 030/22503112  
Fax: 030/22503115  
*m.dobe@hunsrueck-grundschule.de*

### Brandenburg

Christel Arlt, Schulleiterin  
Gesamtschule Finsterwalde,  
Saarlandstr. 1, 03238 Finsterwalde  
Telefon: 03531/62007  
Fax: 03531/609340  
*ganztag@oberschulefinsterwalde.de*

### Bremen

Uwe Lorenz,  
Tulpenweg 5, 27624 Drangstedt  
Telefon: 04704/930044  
Fax: 04704/930043  
*Lorenz.Uwe@freenet.de*

### Hamburg

Bernd Martens, Direktor  
Gesamtschule Allermöhe,  
Margit-Zinke-Str. 7-11, 21035 Hamburg  
Telefon 040/7359260  
Fax: 040/73592619  
*bernd.martens@bbs.hamburg.de*

### Hessen

Guido Seelmann-Eggebert, Rektor  
Hermann-Ehlers-Schule,  
Tempelhofer Str. 57, 65205 Wiesbaden-  
Erbenheim  
Telefon: 0611/97890  
Fax: 0611/97897887  
*seelmann-eggebert.hes@onlinehome.de*

### Niedersachsen

Maria Rech, Studiendirektorin  
Wilhelm-Gymnasium, Leonardstr. 63,  
38100 Braunschweig  
Telefon: 0531/4705670  
Fax: 0531/4905699  
*Maria.Rech@web.de*

### Nordrhein-Westfalen

Klaus Fischer, Direktor/Didakt. Leiter  
Gesamtschule Weilerswist,  
Martin-Luther-Str. 26, 53919 Weilerswist  
Telefon: 02254/601090  
*klfischer@onlinehome.de*

### Rheinland-Pfalz

Joachim Fister, Rektor  
Volkerschule, Dr.-Georg-Durst-Str. 30,  
55232 Alzey  
Telefon: 06731/7168  
Fax: 06731/943341  
*Volkerschule@gmx.de*

## Bundesverband

### Sachsen-Anhalt

Helmut Thiel, Schulleiter  
Johannes-Gutenberg-Schule,  
Meseberger Straße 32, 39326 Wolmirstedt  
Telefon: 039201/29481  
Fax: 039201/30158  
*jgschule@aol.com*

### Schleswig-Holstein

Ute Sauerwein-Weber, Soz. Pädagogin  
Dietrich-Bonhoeffer-Realschule,  
Am Schulzentrum 11, 22941 Bargteheide  
Telefon: 04532/21475  
*ute@sauerwein-weber.de*

### Thüringen

Mike Bergner, Stellv. Schulleiter  
Freie Ganztagsschule Milda,  
Ortsstr. 92a, 07751 Milda  
Telefon: 036422/63503  
Fax: 036422/63504  
*justus.bergner@t-online.de*

### 1. Vorsitzender

Stefan Appel, Direktor  
Meisenweg 7, 34225 Baunatal 2  
Telefon: 0561/4911665  
Mobil: 0172/2707814  
*Stefan-Appel@gmx.de*

### Stellvertretende Vorsitzende

Bernd Martens, Direktor  
Gesamtschule Allermöhe,  
Margit-Zinke-Str. 7-11, 21035 Hamburg  
Telefon: 040/7359260  
Fax: 040/73592619  
*bernd.martens@bbs.hamburg.de*

Ulrich Rother, Oberschulrat  
Brillkamp 49, 22339 Hamburg  
Telefon: 040/5383532  
Fax: 040/53910804  
Mobil: 0172/1802633  
*ulrich.rother@hamburg.de*

### Informationsstelle des GGT

Ganztagsschule Hegelsberg  
Quellhofstr. 140, 34127 Kassel  
Telefon: 0561/85077  
Fax: 0561/85078  
Ansprechpartnerin: Gunild Schulz-Gade  
*schulzgade@t-online.de*

### Weitere Vorstandsmitglieder

Jörg Schmidt, Ganztagsschulkoordinator  
Gesamtschule Allermöhe  
Margit-Zinke-Str. 7-11, 21035 Hamburg  
Telefon: 040/735952-27  
Fax: 040/735926-10  
*joerg\_schmidt@gmx.de*

Eckehardt Wolter, Rektor

Potsdamer Str. 4,

63628 Bad Soden-Salmünster

Telefon: 06056/2520

*EHFWolter@t-online.de*

Andrea Gerlach, Stellv. Direktorin

94. Mittelschule

Militzer Weg 3, 04205 Leipzig

Telefon: 0341/4111073

*stv.schulleiter94.ms@web.de*

Rolf Richter, Stellv. Schulleiter

Gesamtschule Am Rosenberg,

Stormstr. 54, 65719 Hofheim

Telefon: 06192/293160

Fax: 06192/293166

*richter@gamrosenberg.de*

Peter Hottaß, Realschulrektor

Ellrodtstraße 14, 95482 Gefrees

Telefon: 09254/343

*peter.hottass@hottass.de*

*peter.hottass@gmx.de*

Mario Dobe, Rektor

Hunsrück-Grundschule,

Manteuffelstr. 79, 10999 Berlin

Telefon: 030/22503112

Fax: 030/22503115

*m.dobe@hunsrueck-grundschule.de*

### **Geschäftsführung**

#### **Geschäftsführerin**

Beate Peters, Pädagogische Leiterin

Gesamtschule Am Rosenberg,

Stormstraße 54, 65719 Hofheim/Ts.

Telefon: 06192/293160

Fax: 06192/293166

*peters-beate@t-online.de*

#### **Kassenführer**

Klaus Mosel, Direktor

Hanauer Pfad 7, 61137 Schöneck 2

Telefon: 06187/7308

Fax: 06187/952046

*klaus.mosel@web.de*

#### **Schriftführer und Pressesprecher**

Rolf Richter, Stellv. Schulleiter

Gesamtschule Am Rosenberg,

Stormstr. 54, 65719 Hofheim/Ts.

Telefon 06192/293160

Fax: 06192/293166

*richter@gamrosenberg.de*

#### **Kassenprüferinnen**

Linda Wies-Stiller, Petra Steinmetz

Friedrich-Ebert-Gesamtschule,

Arolser Str. 11, 60389 Frankfurt

Telefon: 069/47885391

#### **Archivverwaltung**

Georg Rutz, Ministerialrat i.R.

Ludwig-Eibach-Haus, App. 7

Pfütznerstr. 15 A, 65193 Wiesbaden

Telefon: 0611/521425

#### **Ansprechpartner/innen aus anderen**

**Bundesländern sind zu erfragen bei**

Informationsstelle des Ganztagschulverbandes GGT e.V.,

Quellhofstraße 140, 34127 Kassel

Telefon: 0561/85077, Fax: 0561/85078

*gts-informationsstelle@hegelsberg.ksan.de*

ZE

*Zeitschrift  
zum Verständnis  
des Judentums*

Ü  
seit 1962

**Geschichte & Gegenwart  
Wirtschaft & Wissenschaft  
Kunst & Literatur**

TRIB

**... – um ein gegenseitiges  
Kennenlernen  
zu ermöglichen  
und Vorurteile  
abzubauen**

TRIBÜNE-Verlag  
Habsburgerallee 72  
D-60385 Frankfurt am Main  
Tel.: +49 (0)69 94 33 00-0  
Fax: +49 (0)69 94 33 00-23  
E-Mail: [Tribuene\\_Verlag@t-online.de](mailto:Tribuene_Verlag@t-online.de)  
[www.tribuene-verlag.de](http://www.tribuene-verlag.de)

**Ich/Wir erklären den Eintritt in den Ganztagschulverband GGT e.V.**

Die periodisch erscheinende Zeitschrift „*Die Ganztagsschule*“ erhalte/n ich/wir ab sofort ohne weitere Nebenkosten zugesandt. Den Jahresbeitrag von 30,– € überweise/n ich/wir auf das Postgirokonto Frankfurt/M. Nr. 161047-603, BLZ 50010060, oder auf das Konto der Nassauischen Sparkasse Frankfurt/M. Nr. 140009024, BLZ 51050015.

Name: \_\_\_\_\_

Vorname: \_\_\_\_\_

Straße: \_\_\_\_\_

(Privatanschrift)

PLZ/Wohnort: \_\_\_\_\_

E-Mail: \_\_\_\_\_

Telefon: \_\_\_\_\_

Bundesland: \_\_\_\_\_

Beruf/Funktion: \_\_\_\_\_

Schule/Dienststelle: \_\_\_\_\_

Straße: \_\_\_\_\_

PLZ/Dienststelle: \_\_\_\_\_

Datum/Unterschrift: \_\_\_\_\_

**Das ausgefüllte Formular schicken an:** Informationsstelle des Ganztagschulverbandes GGT e.V., Quellhofstraße 140, 34127 Kassel



1<sup>zig</sup>  
artig!

# Alles für die Ganztagschule!



Kostenlos die CD-ROM „Ganztagschule“ mit Raumlösungen, Checklisten, Planungshilfen und Hintergrundinformationen anfordern!

Direkt bestellen unter Tel. 0800 8827773 (kostenfrei) oder unter [www.ganztags-schule.de](http://www.ganztags-schule.de)

Art.-Nr. 205792-89

**Wehrfritz**  
fördern • bilden • erleben

Wehrfritz GmbH · August-Grosch-Straße 28 - 38 · 96476 Bad Rodach



## Autorinnen und Autoren

*Ralf Augsburg*

Online-Redaktion des Ganztagsschulportals des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Digitale Zeiten GmbH, Köln.

Kontakt: [www.ganztagsschulen.org](http://www.ganztagsschulen.org)

*Anne Breuer*

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der TU-Berlin; Forschungsschwerpunkte: Ganztagsschulentwicklung, Kooperation an Schulen; Mitarbeit im Forschungsprojekt „LUGS“ („Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in GanztagsSchulen“).

Kontakt: [anne.c.breuer@gmx.de](mailto:anne.c.breuer@gmx.de)

*Thomas Coelen*

Dr. phil, habil, Professor für Jugendbildung an der Universität Siegen. Arbeitsschwerpunkte: Ganztagsbildung (im internationalen Vergleich), Demokratiepädagogik, kommunale Bildungslandschaften.

Kontakt: [coelen@erz-wiss.uni-Siegen.de](mailto:coelen@erz-wiss.uni-Siegen.de)

*Ulrich Deinet*

Dr. rer. soc., Dipl.-Pädagoge, Professur für Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik an der Fachhochschule Düsseldorf, davor Referent für Jugendarbeit beim Landesjugendamt Westfalen-Lippe in Münster, langjährige Praxis in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, Veröffentlichungen u.a. zu den Themen: Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Sozialräumliche Jugendarbeit, Sozialraumorientierung, Konzept- und Qualitätsentwicklung.

*Christian Fischer*

Professor für Erziehungswissenschaft, Dr. paed., Dipl.-Psych., Leiter des Instituts für Pädagogische Professionalität und Schulkultur (IPS) an der PHZ Luzern (Schweiz).

Kontakt: [christian.fischer@phz.ch](mailto:christian.fischer@phz.ch)

Ein **Team von Experten** gründet die Initiative **„Durstspiegel“** und liefert Lösungen für gutes Trinkwasser in Ihrer Schule.

Gutes Wasser für  
gesunde Ernährung  
in der Schule...

# Durstspiegel.de

Wasser macht Schule!

## Vorteile

- Trinkwasser für Schüler während des Schulaufenthaltes
- Reines Wasser ist durch nichts zu ersetzen – auch nicht durch Säfte, Tee, Kaffee oder etwa zuckerhaltige Getränke
- Gleichberechtigte Versorgung aller Schüler mit Trinkwasser

## Hygiene und Service

- 5-stufiges Hygienekonzept
- Erfüllt die Ansprüche der Krankenhaus-Hygiene-Verordnung
- Direkter Anschluss an das Trinkwassernetz
- Frisches Tafelwasser auf Knopfdruck (still und/oder Kohlensäure)

Fordern Sie unverbindlich **weitere Informationen** an:

Initiative Durstspiegel · Torsten v. Borstel

Helmholtzstraße 42 · 68723 Schwetzingen

Telefon: 0 62 02 - 9 25 90 91

Fax: 0 62 02 - 9 25 92 43

**www.durstspiegel.de**

Durstspiegel ist  
eine Initiative von  
**blue SENSE** **frangort.de**  
N E T Z W E R K

Tafelwasseranlagen für Schulen, Kindergärten, Kliniken, Altenheime und Industrie



Die neue Generation  
von  
Tafelwasseranlagen:  
geeignet für 50 - 1200 Personen!



*Lars Gillessen*

Dr. phil., Erziehungswissenschaftler und Sek.-I-Lehrer. Arbeitsschwerpunkte: Unterrichtsforschung, Schulentwicklungsforschung, Medienpädagogik.  
Kontakt: gillessen@gmail.com

*Janina Hamf*

M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl „Schulpädagogik und schulbezogene Bereiche der Sozialpädagogik“ des Instituts für Bildungswissenschaften an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. Arbeitsschwerpunkte: Ganztagsschulentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern, Schulische Gesundheitsförderung.  
Kontakt: hamf@uni-greifswald.de

*Sabine Heinbockel*

M.A., wiss. Mitarbeiterin der Serviceagentur Bremen mit den Schwerpunkten Beratung und Vernetzung. Vor der „Schul-Arbeit“ als Personalentwicklerin und Supervisorin in Unternehmensberatung und Organisationsentwicklung tätig.

*Walter Herzog*

Prof. Dr. phil., Professor für Pädagogik und Pädagogische Psychologie am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern. Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtstheorie, Grundlagen der Pädagogischen Psychologie, Lehrerbildung und Lehrerberuf.  
Kontakt: walter.herzog@edu.unibe.ch

*Heide Hollmer*

Dr. phil, Leiterin des Referats „Ganztagsschulen“ im Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein.  
Kontakt: Heide.Hollmer@mbf.landsh.de

*Heinz Günter Holtappels*

Prof. Dr. rer. soc., Dipl.-Soz. Wiss., Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung. Arbeitsschwerpunkte: Sozialisations- und Schultheorie, Bildungs- und Schulentwicklungsforschung, Bildungsmanagement und Evaluation.  
Kontakt: holtappels@ifs.uni-dortmund.de

*Maria Icking*

Dr. phil., Dipl.-Pädagogin, freiberufliche Tätigkeit bei der Fachhochschule Düsseldorf, wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung NRW mit dem Aufgabenbereich Monitoring und Evaluation der Arbeitsmarktpolitik.

# »Ulrike Kegler ist Deutschlands wichtigste Rektorin.« taz

## Das Schulexperiment von Ulrike Kegler – ausgezeichnet mit dem Deutschen Schulpreis!

Mit kleinen, unkonventionellen Schritten hat Ulrike Kegler eine Schule geschaffen, die mit neuen Konzepten begeistert, Lernfreude weckt und Perspektive gibt.

Eine Schule ohne verschlossene Türen und feste Tafeln. Ein Ort, an dem anstelle von Schulbüchern »richtige« Bücher eingesetzt werden und Theaterleute oder Handwerker mit den Kindern den Alltag ausprobieren.

In diesem Buch erzählt Ulrike Kegler die Geschichte ihres Schulexperiments – Vorbild für neue Wege in unserer Bildungslandschaft.



256 Seiten. Gebunden. € 19,95  
ISBN 978-3-407-85878-8



**BELTZ**



**Veranstaltungen  
mit Ulrike Kegler**

**11.12.2009 | Heidelberg**  
Deutsch-Amerikanisches Institut  
**Weitere Veranstaltungen für 2010 in Planung**

**Aktuelle Informationen unter:**  
Tel: 06201/6007-399 oder [s.kraft@beltz.de](mailto:s.kraft@beltz.de)

*Susan Kagelmacher*

Mitarbeiterin im Referat „Ganztagsschulen“ im Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein.

Kontakt: Susan.Kagelmacher@mbf.landsh.de

*Susanne Kortas*

M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl „Schulpädagogik und schulbezogene Bereiche der Sozialpädagogik“ des Instituts für Bildungswissenschaften an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Mitglied der Forschungsgruppe „Schulentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern“, Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern, Entwicklung der Ganztagschule, Entwicklung der Selbstständigeren Schule.

Kontakt: susanne.kortas@uni-greifswald.de

*Harald Ludwig*

Dr. phil., em. Prof. für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Reformpädagogik/Montessori-Pädagogik an der Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. I: Schulpädagogik/Schul- und Unterrichtsforschung, Bispinghof 5/6, 48143 Münster.

Kontakt: ludwigh@uni-muenster.de

*Petra Neumann*

Diplompsychologin mit den Schwerpunkten Neuropsychologie, Gender sowie klinische Psychologie. Von 2005 bis 2007 am Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen als wissenschaftliche Mitarbeiterin mit dem Hauptfokus „neuronale Plastizität“ angestellt. Seit 2008 an der Universität Ulm im klinischen als auch wissenschaftlichen Bereich tätig.

Kontakt: petra.neumann@uni-ulm.de

*Ulrike Popp*

Dr. phil. habil., Diplom-Soziologin, Professorin für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulpädagogik, schulische Sozialisationsforschung, Jugendsoziologie, Geschlechterverhältnisse im Bildungs- und Sozialbereich, Gewalt an Schulen, schulische Tagesbetreuung in Österreich und Forschung zu ganztägigen Schulformen, soziale Ungleichheit im Bildungswesen, Schulversagen.

Kontakt: ulrike.popp@uni-klu.ac.at

*Franz Prüß*

Prof. Dr. paed. habil., Professor für Schulpädagogik und schulbezogene Bereiche der Sozialpädagogik am Institut für Bildungswissenschaften an der Ernst-Moritz-



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

# Gewaltprävention

Achim Schröder, Helmolt Rademacher,  
Angela Merkle (Hrsg.)

## Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik

### Verfahren für Schule und Jugendhilfe

Das Handbuch gibt einen umfassenden Überblick zum aktuellen Stand der Konflikt- und Gewaltpädagogik. Nach einführenden Beiträgen über Erscheinungsformen und Hintergründe jugendlicher Gewalt, stellen renommierte Autorinnen und Autoren „ihr“ pädagogisches Verfahren vor. Neben der wissenschaftlichen Begründung und dem methodischen Vorgehen werden die wichtigsten Evaluationsergebnisse erläutert und kritische Einwände reflektiert. Ein dritter Teil des Handbuchs ist übergreifenden Themen gewidmet, wie Gewaltprävention im europäischen Kontext und in der Entwicklungszusammenarbeit, Konfliktbearbeitung im Rahmen der politischen Bildung sowie Chancen durch Kooperation von Jugendhilfe und Schule.

ISBN 978-3-89974311-1, 480 S., € 36,80



Unter Mitarbeit von: Hermann Josef Abs, Marion Altenburg, Rolf-Dieter Baer, Helle Becker, Rüdiger Blumör, Heidrun Bründel, Anna Buhbe, Stephan Bundschuh, Hanns-Dietrich Dann, Regine Drewniak, Wolfgang Edelstein, Mario Erdheim, Rebecca Friedmann, Manfred Gerspach, Thomas Grüner, Winfried Humpert, Benno Hafeneger, Christa Kaletsch, Rainer Kilb, Jürgen Körner, Jörg Kowollik, Ulrich Lakemann, Ulrike Leonhardt, Angela Merkle, Gunter A. Pilz, Siegfried Preiser, Verena Priesnitz, Helmolt Rademacher, Stefan Rech, Annette Richter, Franz Josef Röhl, Uli Sann, Achim Schröder, Wilfried Schubarth, Reiner Steinweg, Ferdinand Sutterlüty, Bernd Wagner

[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

Arndt-Universität Greifswald, Leiter der Forschungsgruppe „Schulentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern“. Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung der schulbezogenen Jugendhilfe, Schulentwicklung unter dem besonderen Aspekt der Entwicklung der Ganztagschulen, Entwicklung der Sozialpädagogik/ Sozialarbeit in Osteuropa.

Kontakt: pruess@uni-greifswald.de

*Kerstin Rabenstein*

Dr., wissenschaftliche Assistentin am Institut für Erziehungswissenschaft der TU Berlin; Forschungsschwerpunkte: Unterrichts- und Schulentwicklungsforschung; Methode und Methodologie rekonstruktiver Sozialforschung; Mitarbeit im Forschungsprojekt „LUGS“ („Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in GanztagsSchulen“).

Kontakt: kerstin.rabenstein@tu-berlin.de

*Rolf Richter*

Direktor an der Gesamtschule Am Rosenberg (einer kooperativen Gesamtschule mit einer gebundenen Ganztagschule im Hauptschulzweig und einer offenen Konzeption im Realschulzweig und im Gymnasium) in 65719 Hofheim, Stormstraße 54.

*Elisabeth Schlemmer*

Prof. Dr. phil. habil., Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Weingarten. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung; Familie und Schule, Übergang Schule/Beruf; Generation und Bildung; Biografieforschung.

Kontakt: schlemmer@ph-weingarten.de

*Matthias Schöpa*

Dipl.-Lehrer, Mitglied der Forschungsgruppe „Schulentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern“ am Lehrstuhl „Schulpädagogik und schulbezogene Bereiche der Sozialpädagogik“ des Instituts für Bildungswissenschaften an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern, Entwicklung der Ganztagschule, Unterrichtsentwicklung.

Kontakt: schoepa@uni-greifswald.de

*Marianne Schüpbach*

Dr. phil., Erziehungswissenschaftlerin, Oberassistentin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern, Abt. Pädagogische Psychologie, Ko-Projektleiterin der SNF-Studie „EduCare – Qualität und Wirksamkeit von





Drehen und  
wenden Sie's,  
wie Sie wollen:  
Die innovativen  
Einrichtungs-  
lösungen von  
HOHENLOHER  
finden Sie kein zweites Mal.

Mehr dazu in der kostenfreien Broschüre  
„Einrichtungsideen für die vitale Schule“  
oder unter [www.hohenloher.de](http://www.hohenloher.de)



familiärer und außerfamiliärer Bildung und Betreuung von Primarschulkindern“. Forschungsschwerpunkte: Ganztägige Bildung und Betreuung, Entwicklung im Primarschulalter, Schullaufbahnübergänge u.a.

*Anna Schütz*

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der TU Berlin. Forschungsschwerpunkte: Ganztagsschulentwicklung, Ethnografische Untersuchungen zur Schulkultur; Mitarbeit im Forschungsprojekt „LUGS“ („Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in GanztagsSchulen“).

Kontakt: annaschuetz@gmx.de

*Uwe Schulz*

M.A., Bereichsleiter beim Institut für soziale Arbeit e.V., Münster, und Co-Leiter der Serviceagentur „Ganztägig lernen in NRW“. Arbeitsschwerpunkte: Jugendhilfe und Ganztagsschule, Bildungsentwicklung, Fortbildung und Qualifizierung

Kontakt: Friesenring 32/34, 48147 Münster, uwe.schulz@isa-muenster.de

*Esther Serwe*

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sport und Sportwissenschaft der TU Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung und Schulsportentwicklung.

Kontakt: esther.serwe@uni-dortmund.de

*Anna Lena Wagener*

Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin im FB 2 „Erziehungswissenschaft und Psychologie“ der Universität Siegen. Arbeitsschwerpunkte: Forschungsprojekte „Partizipation an (ganztägigen) Grundschulen“, „Lernbiografien in schulischen und außerschulischen Kontexten“ und „Regionale Bildungsberichterstattung“.

Kontakt: www.agprim.uni-siegen.de, wagener@paedagogik.uni-siegen.de

*Peer Zickgraf*

Online-Redaktion des Ganztagsschulportals des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Digitale Zeiten GmbH, Köln.

Kontakt: www.ganztagsschulen.org



„Macht  
gutes  
Essen  
schlau?“



**Natürlich** ist eine ausgewogene Ernährung mit wertvollen Vitaminen und Nährstoffen das Beste für eine gesunde Entwicklung. Deshalb kochen wir von apetito leidenschaftlich gern für junge Menschen, die noch viel vorhaben – mit „trendigen“ Rezepten. Sprechen Sie mit uns! Wir sind Ihr Partner in allen Fragen rund um gesunde Ernährung und erstklassige Dienstleistungen.

**Frische Verpflegungslösungen für Schulen.**

Rheine · Tel: 0 59 71 / 799 - 0 · [info@apetito.de](mailto:info@apetito.de) · [www.apetito.de](http://www.apetito.de)

**apetito**

## Gesamtinhaltsverzeichnis

Jahrbuch Ganztagsschule 2004  
Schwerpunkt: Neue Chancen für die Bildung

Jahrbuch Ganztagsschule 2005  
Schwerpunkt: Investitionen in die Zukunft

Jahrbuch Ganztagsschule 2006  
Schwerpunkt: Schulk Kooperationen

Jahrbuch Ganztagsschule 2007  
Schwerpunkt: Ganztagsschule gestalten

Jahrbuch Ganztagsschule 2008  
Schwerpunkt: Lernkultur

Jahrbuch Ganztagsschule 2009  
Schwerpunkt: Leben – Lernen – Leisten

---

Vorwort der Herausgeber (JB GTS 2004, 7-9)

Vorwort der Herausgeber (JB GTS 2005, 7-9)

Vorwort der Herausgeber (JB GTS 2006, 6-8)

Vorwort der Herausgeber (JB GTS 2007, 7-8)

Vorwort der Herausgeber (JB GTS 2008, 7-8)

Vorwort der Herausgeber (JB GTS 2009, 7-8)

Bernd Frommelt: Für Georg Rutz zum 80. Geburtstag (JB GTS 2008, 9-10)

### Leitthema

Stefan Appel  
Konzeptionsvielfalt und Raumprogramm der Ganztagsschulen erfordern den verstärkten Einsatz von Medien (JB GTS 2005, 40-47)

Heiner Barz  
Evaluation von Ganztags-Grundschulen am Beispiel Düsseldorf (JB GTS 2007, 47-72)

Olaf-Axel Burow  
Ganztagsschule als Kreatives Feld (JB GTS 2007, 10-26)

Ulrich Deinet, Maria Icking  
Schule in Kooperation – mit der Jugendhilfe und mit weiteren Partnern im Sozialraum (JB GTS 2006, 9-20)



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

# Standardwerk

Stefan Appel  
in Zusammenarbeit mit Georg Rutz

## Handbuch Ganztagsschule

Konzeption, Einrichtung  
und Organisation

Planen Sie, Ihre Schule in eine Ganztagsschule umzuwandeln? Soll eine Ganztagsschule neu gegründet werden? Möchten Sie sich einfach „nur“ in Zeiten, in denen jeder davon redet, aus erster Hand informieren, wie Ganztagsschule funktioniert?



ISBN 978-3-89974470-5,  
6. Aufl. 2009, 350 S., € 24,80

*„Das Standardbuch zur Ganztagsschule.“  
(Der Spiegel)*

*„Das ‚Handbuch Ganztagsschule‘ besticht durch die Fülle an Material, das übersichtlich, leicht zugänglich und verständlich dargestellt wird.“  
([www.ganztagsschulen.org](http://www.ganztagsschulen.org))*

*„... eine gut gelungene Darstellung, die sorgfältig gegliedert und übersichtlich präsentiert wird. Die Stärke des Bandes liegt in der umfassenden (praxisgesättigten) Darstellung aus der schulischen (und damit Innen-)Perspektive (die die langjährige Erfahrung der Autoren für die Leserschaft ‚aufschließt‘).“  
[www.socialnet.de](http://www.socialnet.de)*

[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

Max Fuchs

Anders lernen – aber wie? (JB GTS 2007, 27-46)

Heinz Günter Holtappels

Organisation und Lernkultur an Ganztagschulen –

Erste Ergebnisse aus der bundesweiten StEG-Studie (JB GTS 2008, 11-29)

Peter Hübner

Evangelische Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck (JB GTS 2005, 34-39)

Fritz-Ulrich Kolbe, Sabine Reh, Till-Sebastian Idel, Kerstin Rabenstein, Doreen Weide

LUGS – ein Forschungsprojekt zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen (JB GTS 2008, 30-41)

Jens Lipski

Neue Lernkultur durch Kooperation von Ganztagschulen mit außerschulischen Akteuren? (JB GTS 2006, 38-43)

Harald Ludwig

Moderne Ganztagschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert.

Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagschule (JB GTS 2004, 25-41)

Jürgen Oelkers

Ganztagschule und Bildungsstandards (JB GTS 2009, 38-48)

Rolf Oerter

Ganztagschule – Schule der Zukunft? Ein Plädoyer aus psychologischer Sicht (JB GTS 2004, 10-24)

Michael Pfeifer, Katrin Bergmann, Heinz Günter Holtappels

Entwicklung von Lernkultur unter veränderten Lern- und Arbeitszeitbedingungen (JB GTS 2008, 42-52)

Christian Rittelmeyer

Schularchitektur. Wie Schulbauten auf Schüler wirken (JB GTS 2005, 23-33)

Barbara Schaeffer-Hegel

Zukunftsfaktor Kinder (JB GTS 2004, 54-60)

Alexander Scheuerer

„Rhythm Is It!“ – Rhythmisierung, Ganztagschule und schulische Förderung (JB GTS 2008, 53-64)

Jörg Schlömerkemper

Leben – Lernen – Leisten. Perspektiven einer pädagogischen Schulkultur für den „ganzen Tag“ (JB GTS 2009, 10-22)

Stefan Sell

Der Ausbau der Ganztagschulen aus ökonomischer Sicht (JB GTS 2005, 10-72)

Karlheinz Thimm

Ganztagspädagogik in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe –

Perspektiven der Jugendhilfe (JB GTS 2006, 21-37)

Witlof Vollstädt

Individuelle Förderung in der Ganztagschule: Qualitätsansprüche und Möglichkeiten (JB GTS 2009, 24-37)

Dieter Wunder

Erweiterte Lernangebote in einer pädagogisch gestalteten Ganztagschule (JB GTS 2004, 42-53)

## INNOVATION

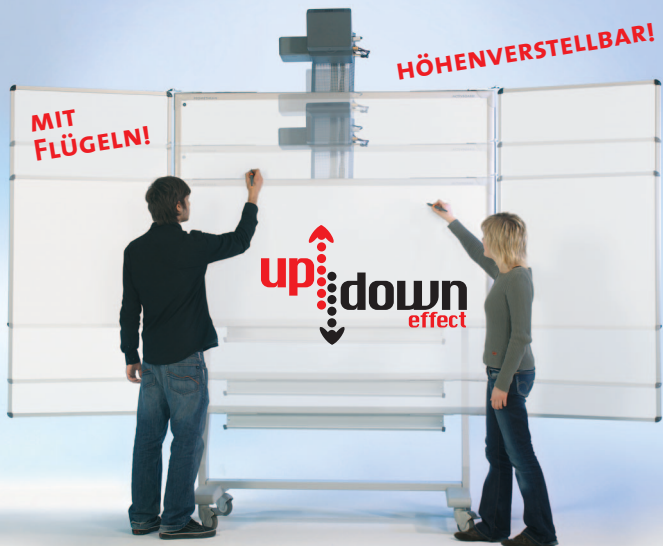
...vereint sich mit Tradition!

Die neue interaktive Tafel mit dem Herzstück als Promethean Activboard.

- Höhenverstellbar
- Kurzdistanzbeamer
- Tafelflügel

Mit der Top-Software Activstudio oder Activprimary!

**Fahrbar oder wandmontiert!**



## GANZTAGSSCHULE – MODERN & FLEXIBEL

**LIEFERBAR  
MIT 12 ODER  
16 SITZEN!**



## RAUMWUNDER

Eine Tisch-Sitz-Kombination zur flexiblen Einrichtung von Räumen. **In wenigen Minuten gestalten Sie Ihren Raum neu!**

Kein aufwendiges und geräuschvolles Stühlerücken, einfach praktisch! Gefahrloses auf- und zuklappen, extrem strapazierfähige Sitze & sicher im Gebrauch.



# CONEN®

Freude am Lernen...

Conenstraße 4 · 54497 Gonzerath  
Herr Ralf Kinnen

Tel.: 06533 75-300 · Fax: 06533 75-600

E-mail: rkinnen@conen-gmbh.de



**Berichte aus den Bundesländern**

Eva Adel, Norbert Reichel

Öffnung von Schule – Öffnung zur Schule. Bilanz und Perspektiven der Ganztags-schulentwicklung in Nordrhein-Westfalen (JB GTS 2009, 59-68)

Michael Becker

Ganztagsschulen in Mecklenburg-Vorpommern (JB GTS 2007, 105-115)

Karin Beher, Hans Haenisch, Claudia Hermens, Gabriele Nordt, Uwe Schulz

Die offene Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen  
(JB GTS 2006, 44-53)

Karin Beher, Hans Haenisch, Claudia Hermens, Gabriele Nordt, Gerald Prein,  
Uwe Schulz

Die offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen im Spiegel der wissenschaftlichen  
Begleitforschung (JB GTS 2008, 66-75)

Mario Dobe

Die Ganztagschulentwicklung in Berlin (JB GTS 2008, 87-101)

Karl-Heinz Held

Rheinland-Pfalz wird Ganztagschulland (JB GTS 2004, 71-84)

Christel Hempe-Wankerl, Uwe Lorenz

Entwicklung und Situation der Ganztagschulen im Lande Bremen  
(JB GTS 2008, 76-86)

Heiko Hübner

Ganztagschulentwicklung im Land Sachsen-Anhalt (JB GTS 2009, 50-58)

Tassilo Knauf

Eine Stadt setzt auf die Offene Ganztagsgrundschule (JB GTS 2005, 48-60)

Ina Lehmann

Ganztagsangebote in Sachsen (JB GTS 2007, 116-123)

Ulrich Rosenau

Stand und Entwicklung des Ganztagsangebots im Land Brandenburg  
(JB GTS 2005, 68-78)

Ulrich Rother

Ist Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? Entwicklungsstand und  
Entwicklungstendenzen in den Bundesländern (JB GTS 2004, 61-70)

Ulrich Rother

Ganztagschulentwicklung in Hamburg (JB GTS 2007, 74-90)

Martin Rudnick, Olaf Schönicke

Schulen mit Ganztagsangeboten im Land Brandenburg (JB GTS 2007, 91-104)

Joachim Schulze-Bergmann: Die pädagogische Beratungsstruktur der

Offenen Ganztagsgrundschule (OGS) in Nordrhein-Westfalen (JB GTS 2005, 61-67)

Guido Seelmann-Eggebert

Ganztagschulen in Hessen zwischen Anspruch und Wirklichkeit (JB GTS 2006, 54-63)

**Pädagogische Grundlagen**

Stefan Appel

Schulen mit ganztägigen Konzeptionen in sozialen Brennpunkten. Sollte die Hauptschule  
in Ganztagsform geführt werden? (JB GTS 2004, 107-111)

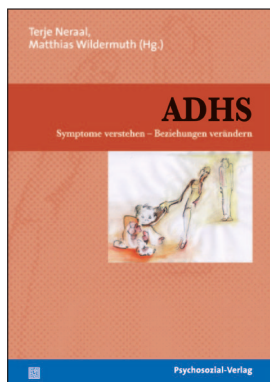


**Psychosozial-Verlag**

Terje Neraal,  
Matthias Wildermuth (Hg.)

## **ADHS**

**Symptome verstehen –  
Beziehungen verändern**

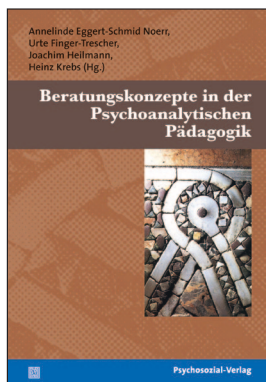


294 Seiten · Broschur · € 24,90  
ISBN 978-3-89806-749-2

Unaufmerksame, hyperaktive und impulsive Kinder teilen sich weniger über Worte als über ihr Verhalten anderen Menschen mit. Deshalb bleiben ihre Botschaften oft unerhört und rufen bei anderen Unverständnis und Hilflosigkeit hervor. Das Buch eröffnet über beziehungs- und familiendynamische Kenntnisse einen Zugang zur Innenwelt der Kinder mit ADHS. Zehn detaillierte Fallgeschichten beschreiben die bedürfnisangepasste, familientherapeutische Behandlungsarbeit. Anhand einer Studie an 93 nach diesem Modell behandelten Kindern wird gezeigt, dass eine medikamentöse Therapie mit Psychostimulanzien in der Regel überflüssig ist. Das Behandlungskonzept wird zudem ausführlich in einem praktischen Teil begründet.

Annelinde Eggert-Schmid Noerr,  
Urte Finger-Trescher, Joachim Heilmann,  
Heinz Krebs (Hg.)

## **Beratungskonzepte in der Psychoanalytischen Pädagogik**



239 Seiten · Broschur · € 24,90  
ISBN 978-3-89806-824-6

In modernen Gesellschaften wird den Individuen ein hohes Maß an Orientierung, Entscheidung und Planung abverlangt. Professionelle Beratung als reflexives Unterstützungsangebot bei der Lebensführung und Alltagsgestaltung sowie bei der Bewältigung von Krisen und Problemen ist deshalb immer stärker gefragt. Übersichtlich und praxisbezogen werden in diesem Band psychoanalytisch orientierte Beratungskonzepte vorgestellt, die auf die Bewältigung von Beratungsaufgaben in der Pädagogik und Sozialen Arbeit ausgerichtet sind. Im vorliegenden Band werden der spezifische Blick und die Vorgehensweise der psychoanalytisch orientierten Beratungsmethode in den Mittelpunkt gestellt.

Walltorstr. 10 · 35390 Gießen · Tel. 0641-9699 78-18 · Fax 0641 - 9699 78-19  
bestellung@psychosozial-verlag.de · [www.psychosozial-verlag.de](http://www.psychosozial-verlag.de)





**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Wolfgang Beutel, Peter Fauser (Hrsg.)

## Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung

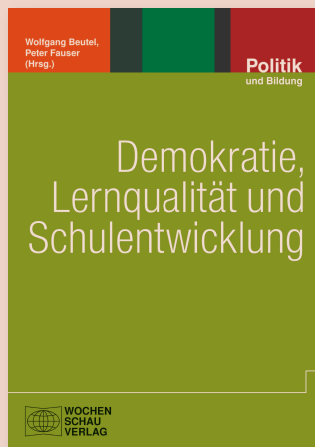
Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung sind Eckpunkte der Demokratiepädagogik. Schulpraktische Erfahrungen mit demokratiepädagogischen Konzepten zeigen, wie in vielfältigen Ansätzen, Methoden und Aufgaben kompetenzorientiert Demokratie vermittelt werden kann. Demokratiepädagogik greift Gelegenheitsstrukturen der Schule auf, nutzt intensiv die Vielfalt der Möglichkeiten von Projekten, stellt sich den aktuellen Themen des Gemeinwesens und korrespondiert mit grundlegenden Bedürfnissen eines an den Interessen der Schülerinnen und Schüler orientierten Lernens. Eine demokratische Schule bietet zugleich der politischen Bildung im fachlichen Sinne eine gute Grundlage, um sich in verschiedenen Lernfeldern wirksam zu entfalten. Der Band greift Grundfragen demokratiepädagogischer Schulentwicklung auf: Verständnisintensives Lernen, Fachlichkeit, Schulverfassung, Zeitkultur. Darüber hinaus stellen die Autoren Ansätze der Evaluation und des Qualitätsnachweises demokratischen Lernens vor.

Wolfgang Beutel, Peter Fauser (Hrsg.)

## Demokratiepädagogik Lernen für die Zivilgesellschaft

Wie erreicht man demokratische Verhältnisse in der Gesellschaft und demokratisches Verhalten beim Einzelnen? Was bedeutet es, Demokratie nicht nur als Staatsform, sondern als Lebens- und als Gesellschaftsform zu praktizieren, zu begreifen und täglich zu erneuern? Die darüber teilweise sehr kontrovers geführte Diskussion in Pädagogik, Politikwissenschaft und Didaktik, die dieses Buch aufgreift, zeigt, dass eine richtungs- und begriffsklärende Debatte notwendig ist. Damit verbunden ist der Begriff „Demokratiepädagogik“, zu dessen wissenschaftlicher und begrifflicher Sondierung und Klärung der Band beitragen will. Er basiert auf Ergebnissen des Wettbewerbs „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ im Zusammenwirken mit dem BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“.

# Demokratie- pädagogik



978-3-89974500-9, 224 S., € 19,80



978-3-89974227-5, 224 S., € 19,80

[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

- Stefan Appel  
Der Ganzttagsschultest (JB GTS 2006, 100-107)
- Tino Bargel  
Erkundungen zur Qualität und Verantwortung von Schulen (JB GTS 2004, 85-100)
- Helle Becker  
Politik und Partizipation – Politische Jugendbildung gestaltet den Ganzttag mit  
(JB GTS 2008, 104-113)
- Wolfgang Edelstein  
Partizipation und Demokratielernen in der Ganzttagsschule (JB GTS 2009, 80-93)
- Rainer Goltermann  
Die Schule – Ein Haus des Lernens (JB GTS 2008, 114-128)
- Wolfgang Harder  
„Du musst dein Leben ändern“ oder:  
Wie wünschenswert ist die Ganzttagsschule? (JB GTS 2006, 64-72)
- Ulrich Herrmann  
Ganzttagsschule: Rückwege aus Entfremdungen?  
Schulpädagogische Aspekte der Trennungsfolgen und Re-Integrationsgewinne von  
Lehrer-Lehrtätigkeit und Schüler-Lernarbeit (JB GTS 2006, 73-83)
- Harald Ludwig  
Grundschule als Ganzttagsschule (JB GTS 2005, 79-89)
- Ziva Mergenthaler  
Von der Hausaufgabenbetreuung zur „Rhythmisierten Lernzeit“  
(JB GTS 2007, 141-154)
- Christine Preiß  
Die Ganzttagsschule als kinder- und jugendgerechte Lebensschule (JB GTS 2009, 94-102)
- Jörg Ramseger  
Rhythmisierung – der Versuch, eine gute Zeitstruktur zu finden.  
Vorschläge zur Gestaltung des Ganztags im Berliner Bildungsprogramm  
für die offene Ganztagsgrundschule (JB GTS 2009, 121-130)
- Gerhard Regenthal  
Corporate Identity von Ganzttagsschulen (JB GTS 2005, 107-118)
- Henning Scheich  
Was möchte das Gehirn lernen? Biologische Randbedingungen der Langzeit-  
gedächtnisbildung (JB GTS 2004, 101-106)
- Winfried Schlaffke  
Neue Weichenstellungen für einzukunftsweisendes Schulsystem (JB GTS 2005, 90-106)
- Elisabeth Schlemmer  
Schwierige Familienbiografien von Kindern – ein Fall für die Ganzttagsschule?  
(JB GTS 2006, 91-99)
- Friedrich Schweitzer  
Ganztagsbildung und Religion: Werteerziehung, Sinnorientierung,  
interreligiöses Lernen (JB GTS 2006, 84-90)
- Stefan Sell  
Das Management von ganztägigen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen – neue  
Anforderungen an das Leitungspersonal (JB GTS 2006, 108-119)
- Gabriele Weigand  
Anthropologisch-pädagogische Grundlagen der Ganzttagsschule (JB GTS 2009, 70-79)

Dieter Wunder

Perspektiven der (gebundenen) Ganztagsschule in Deutschland (JB GTS 2007, 125-140)

Lothar Zepp

Zum Verhältnis von Hausaufgaben und schulischer Leistung(ssteigerung)

bei Halbtags- und Ganztagsschülern (JB GTS 2009, 103-120)

## Praxis

Stefan Appel

Das pädagogische Konzept der Ganztagsschule Hegelsberg in Kassel

(JB GTS 2004, 131-140)

Stefan Appel

Das Lernatelier – eine Lernlandschaft in der Ganztagsschule (JB GTS 2006, 151-155)

Ulrike Arens-Azevedo

Verpflegung in Ganztagsschulen – Bewertung geeigneter Systeme – Anforderungen an

Räumlichkeiten und Ausstattung (JB GTS 2004, 112-123)

Mike Bergner

Das Konzept der Freien Ganztagsschule Milda (JB GTS 2008, 130-137)

Andreas Blum

Jugendarbeit und Ganztagsschule in Rheinland-Pfalz (JB GTS 2007, 182-188)

Gerd Bräuer

Lernort Schreib- und Lesezentrum als Entwicklungskomponente für die Ganztagsschule

(JB GTS 2007, 156-170)

Sabine Brendel, Heike Seupel

Bedarfsorientierte Unterstützung von Ganztagsschulen – Die Serviceagenturen im

Programm „Ideen für Mehr! Ganztägig lernen.“ (JB GTS 2009, 148-161)

Astrid-Sabine Busse

Die Grundschule in der Köllnischen Heide – ein Lebensraum für Kinder

(JB GTS 2006, 120-129)

Hugo Christian Dietrich

Praktisches Lernen, „Soziales Engagement“ und „Praktische Ethik“ in der Ganztagsschule

Veermoor (JB GTS 2005, 125-131)

Knut Dietrich

Schulhofgestaltung konkret – Schulhofprojekte und Vorgehensweisen zur Realisierung

(JB GTS 2005, 119-124)

Christiane von Freeden

Das Schulkonzept des Gymnasiums der Stadt Kerpen – Europaschule

(JB GTS 2007, 203-217)

Katja Gräve, Michael Schopen

Schulentwicklung durch Freie Lernorte (JB GTS 2008, 152-158)

Gerhard Helgert

Das Konzept der Adolf-Reichwein-Schule Nürnberg (JB GTS 2007, 189-202)

Doris Holland

Interne Evaluation der Georg-Forster-Gesamtschule Wörrstadt mit Hilfe von SEIS

(JB GTS 2009, 162-175)

Peter Hottaß

Das pädagogische Konzept der Jacob-Ellrod-Schule (JB GTS 2006, 139-147)

Michael Klein-Landeck

Filmbesprechung „Treibhäuser der Zukunft“ (JB GTS 2006, 148-150)

- Christian Kammler  
Kulturelle Praxis in der Ganztagsschule (JB GTS 2009, 132-147)
- Julie Kohlrausch, Karin Zwicker  
Die Bremer Grundschule am Baumschulenweg – Ganztagsschule  
(JB GTS 2008, 138-151)
- Volker Nitzschke  
Ganztagsschule und Studium künftiger Lehrerinnen und Lehrer (JB GTS 2004, 124-130)
- Guido Seelmann-Eggebert  
Mittagessen an Ganztagsschulen – das Versorgungskonzept an der IGS  
Hermann-Ehlers-Schule in Wiesbaden (JB GTS 2006, 130-138)
- Alexandra Voag  
Anregungen zur Veränderung der Hausaufgabenpraxis am Ganztagsgymnasium  
(JB GTS 2007, 171-181)
- Wolfgang Vogelsaenger  
Das Konzept der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen. Oder:  
Wie man versucht, sich im politischen Abseits zu behaupten (JB GTS 2007, 218-229)

### **Wissenschaft und Forschung**

- Kerstin Clausen, Mathilde Kersting  
Mittagsverpflegung in Ganztagsschulen in Deutschland:  
Einstellungen der Schüler und evaluierte Ernährungskonzepte (JB GTS 2008, 202-212)
- Thomas Coelen  
Synopsis ganztägiger Bildungssysteme.  
Organisation und Personal in Frankreich, Finnland und den Niederlanden  
(JB GTS 2005, 148-159)
- Thomas Coelen  
Synopsis ganztägiger Bildungssysteme (Teil 2 zum Beitrag im Jahrbuch 2005)  
(JB GTS 2006, 187-200)
- Stephan Ellinger  
Effektive Förderung bei drohendem Schulabsentismus (JB GTS 2009, 189-196)
- Gert Geißler  
Ganztagsschule in der DDR (JB GTS 2005, 160-170)
- Birger Hartnuß, Stephan Maykus  
Engagementförderung in ganztägigen Lernarrangements (JB GTS 2007, 231-244)
- Christine Hesener  
Lehrerarbeitszeit und Schulentwicklung. Formen und Wirkungen des neuen Arbeitszeitmodells in Bremer Ganztagsgrundschulen (JB GTS 2007, 245-254)
- Katrin Höhmann, Christine Hesener, Henning Rischkopf, Carina Roos, Jan Seefeldt  
Ein Mittagsangebot als Fokus für Schulentwicklung (JB GTS 2005, 132-137)
- Katrin Höhmann, Heinz Günter Holtappels, Thomas Schnetzer  
Ganztagsschule in verschiedenen Organisationsformen – Forschungsergebnisse einer bundesweiten Schulleitungsbefragung (JB GTS 2006, 169-186)
- Katrin Höhmann, Nicole Kummer  
Vom veränderten Takt zu einem neuen Rhythmus. Auswirkungen einer neuen Zeitstruktur auf die Ganztagschulorganisation (JB GTS 2007, 264-275)
- Ulrike Hofmeister, Ulrike Popp  
Schulische Tagesbetreuung in Österreich.  
Erwartungen, Wünsche und Bedingungen des Gelingens (JB GTS 2008, 172-183)

Ilse Kamski, Thomas Schnetzer

Ganztagsschule auf dem Weg – Innovationsentwicklung in der Ganztagsschule  
(JB GTS 2008, 160-171)

Olaf Köller

Evaluation von Ganztagsangeboten mit Instrumenten aus  
internationalen Schulleistungsstudien: Ein Beispiel aus Hessen (JB GTS 2005, 138-147)

Katharina Kunze, Fritz-Ulrich Kolbe

Reflexive Schulentwicklung als professionelle Entwicklungsaufgabe  
(JB GTS 2007, 255-263)

Franz Prüß, Janina Hamf, Susanne Kortas, Matthias Schöpa

Die gesundheitsfördernde Ganztagschule (JB GTS 2009, 178-188)

Norbert Wolf

Hausaufgaben an der Ganztagschule (JB GTS 2008, 184-201)

Dieter Wunder

Die Ausbreitung der Ganztagschule in Deutschland beruht auf unsicheren Grundlagen  
(JB GTS 2006, 156-168)

### **Berichte aus Österreich und der Schweiz**

Markus Mauchle

Die Ganztagschulbestrebungen in der Deutschschweiz (JB GTS 2005, 171-175)

Alexandra Senoner

Die Ganztagschulen in Österreich (JB GTS 2005, 176-179)

### **Nachrichten**

Ralf Augsborg

Ganztagsschule – Ganztagsbildung: Politik – Pädagogik – Kooperation  
(JB GTS 2005, 229-235)

Ralf Augsborg

„Lebenskompetenz als zentrales Lernziel“. 12. Jugendhilfetag vom 2. bis 4. Juni 2004 in  
Osnabrück (JB GTS 2006, 218-222)

Ralf Augsborg, Peer Zickgraf

Den Stein ins Rollen gebracht – Startkonferenz zum Investitionsprogramm „Zukunft  
Bildung und Betreuung“ (JB GTS 2005, 210-219)

Ralf Augsborg, Peer Zickgraf

Ganztagsschulkongress des BMBF 2006 in Berlin  
„Partner machen Schule. Bildung gemeinsam gestalten.“ (JB GTS 2008, 214-221)

Ralf Augsborg, Peer Zickgraf

„Ganztagsschulen werden mehr – Bildung lokal verantworten“ (JB GTS 2009, 198-207)

Hans-Peter Bergmann, Anna Lena Wagener

Ganztagsgrundschulen auf dem Weg zu Konzepten individueller Förderung.  
Ein Fortbildungsbaustein des BLK-Verbundprojekts „Lernen für den GanzTag“  
(JB GTS 2009, 223-225)

Diana Grundmann

Die Multiplikatorenausbildung „Bildung für nachhaltige Entwicklung an  
Ganztagsschulen“ (JB GTS 2009, 219-222)

- Stefan Heymann, Juliane Linke  
Das interaktive Board – Die Wandtafel der Zukunft in Ganztagschulen?  
(JB GTS 2005, 236-240)
- Harald Ludwig  
Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft – Kooperation von Jugendhilfe und Schule  
im internationalen Vergleich (JB GTS 2005, 205-209)
- Cordula Pohl-Gerhard, Michael Schopen  
Freie Lernorte – Raum für mehr (JB GTS 2007, 277-283)
- Rolf Richter  
Bildungsoffensive durch Ganztagschulen: Ganztagschulkongress 2002 in Kaiserslautern  
(JB GTS 2004, 263-264)
- Rolf Richter, Georg Rutz  
Ganztagschule beginnt am Vormittag – Möglichkeiten zur Gestaltung des Schultages.  
Bundeskongress des Ganztagschulverbandes GGT e.V. 17.-19. November 2004 in Essen  
(JB GTS 2006, 207-217)
- Rolf Richter, Georg Rutz  
Ganztagschule als kreatives Feld. Bundeskongress des Ganztagschulverbandes GGT e.V.  
2005 (JB GTS 2007, 284-292)
- Rolf Richter, Georg Rutz  
Nachhaltiges Lernen in der Ganztagschule –  
Partizipation, Individualisierung, Kooperation (JB GTS 2009, 208-218)
- Ulrich Rother  
Münstersche Gespräche zur Pädagogik: Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung  
(JB GTS 2004, 265-267)
- Georg Rutz  
Ganztagschulen im Aufwind (JB GTS 2005, 220-222)
- Georg Rutz  
Ganztagsangebote in der Schule – Internationale Erfahrungen und empirische  
Forschungen (JB GTS 2005, 223-228)
- Georg Rutz  
50 Jahre Ganztagschulverband. Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V.  
Frankfurt (JB GTS 2006, 223-230)
- Georg Rutz, Rolf Richter  
Ganztagschulkongress des GGT 2006 in Bremen (JB GTS 2008, 222-231)
- Peer Zickgraf  
Bericht über den Ganztagschulkongress zum Begleitprogramm  
„Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ am 17. und 18. September 2004  
(JB GTS 2006, 201-206)

### **Ganztagschule und Schulöffnung**

- Ulrich Deinet  
Ganztagsangebote durch Kooperation von Schule und Jugendhilfe  
(JB GTS 2004, 141-163)
- Heinz Günter Holtappels  
Ganztagschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform  
(JB GTS 2004, 164-187)

## **Ganztagsschule und Ausland**

Cristina Allemann-Ghionda

Ganztagsschule – Ein Blick über den Tellerrand (JB GTS 2004, 206-216)

Thomas Coelen

Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft – Bildung zwischen Schule und Jugendhilfe (JB GTS 2004, 217-226)

Stefan Sell

Educare: der positive Zusammenhang zwischen vorschulischer Bildung und Betreuung. Forschungsbefunde und Erfahrungen aus den USA (JB GTS 2004, 188-205)

## **Stellungnahmen**

Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V.

Chancengerechtigkeit durch Bildung – Chancengerechtigkeit in der Bildung (JB GTS 2008, 240-242)

AES: Jugendarbeit und Ganztagsschule als Bildungspartner (JB GTS 2005, 192-197)

AK GEM

Stellungnahme des Arbeitskreises Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher (AK GEM) zur Berliner Ganztagsschulentwicklung (JB GTS 2006, 248-252)

BDKJ: Bildungsqualität ist Zukunftsqualität (JB GTS 2005, 188-191)

Bundeselternrat

Ganztagsschulen – eine gesellschaftliche Notwendigkeit in Deutschland (JB GTS 2004, 249-250)

Bundesjugendkuratorium

Auf dem Weg zu einer neuen Schule. Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung (JB GTS 2005, 198-204)

Bundesjugendkuratorium

Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche (JB GTS 2006, 257-275)

Bundesverband deutscher Privatschulen

Bedeutung und Aufgaben vorschulischer und schulischer Ganztagsangebote (JB GTS 2005, 180-181)

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände

Für mehr Ganztagsschulen (JB GTS 2004, 227-231)

Deutsche Bischofskonferenz

Ganztagsangebote: Freiwillig, subsidiär und vielfältig (JB GTS 2004, 255-256)

Deutscher Sportbund

Positionspapier zu den Ergebnissen der PISA-Studie (JB GTS 2005, 182-183)

Deutscher Philologenverband

Die Ganztagsschule und schulische Betreuungsangebote für den Nachmittag als konstruktive Erziehungshilfe (JB GTS 2004, 237-248)

Deutscher Städtetag

Ganztägige Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen (JB GTS 2004, 257-262)

EKD

Ganztagsschule – in guter Form! (JB GTS 2006, 235-247)

Empfehlungen der AG für Jugendhilfe (JB GTS 2005, 184-187)

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft  
Ausbau von Ganztagschulen – vorrangige Aufgabe (JB GTS 2004, 232-236)  
Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.  
Mehr Zeit für Kinder: von der Stundenschule zur Ganztagsgrundschule  
(JB GTS 2004, 251-254)  
Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.  
Standpunkt Ganztagschule (JB GTS 2006, 231-234)  
Verband der Waldorfschulen  
Die Freie Waldorfschule und das Konzept der Ganztagschule (JB GTS 2006, 253-256)  
Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen  
Ganztagschulen – eine Chance für Familien (JB GTS 2008, 234-239)

### Rezensionen

Kerstin Clausen  
Deutsche Gesellschaft für Ernährung (Hrsg.): Qualitätsstandards  
für die Schulverpflegung (Eigenpublikation) (JB GTS 2009, 228-229)  
Till-Sebastian Idel  
Holtappels, Klieme, Rauschenbach, Stecher (Hrsg.): Ganztagschule  
in Deutschland (StEG) (Juventa Verlag) (JB GTS 2009, 236-239)  
Harald Ludwig  
Hömann u.a. (Hrsg.): Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen  
(IFS-Verlag) (JB GTS 2007, 302-306)  
Harald Ludwig  
Wähler/Preiß/Schaub: Ganztagsangebote an der Schule (DJI)  
(Verlag Deutsches Jugendinstitut) (JB GTS 2007, 306-309)  
Harald Ludwig  
Hömann/Holtappels (Hrsg.): Ganztagschule gestalten (Kallmeyer Verlag)  
(JB GTS 2008, 248-253)  
Harald Ludwig  
Burk/Deckert-Peaceman: Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule  
(Arbeitskreis Grundschule) (JB GTS 2008, 261-263)  
Rolf Richter  
Pauli: Kooperation von Jugendarbeit und Schule (Wochenschau Verlag)  
(JB GTS 2007, 295-297)  
Rolf Richter  
Burow/Pauli: Ganztagschule entwickeln (Wochenschau Verlag)  
(JB GTS 2007, 297-298)  
Rolf Richter  
Sammelbesprechung „Praxisreihe Ganztagschule“ (Wochenschau Verlag)  
(JB GTS 2008, 244-248)  
Ulrich Rother  
Wiss. Beirat für Familienfragen des BMFSJ: Ganztagschule – eine Chance  
für Familien (VS Verlag) (JB GTS 2008, 258-261)  
Georg Rutz  
Demmer u.a. (Hrsg.): ABC der Ganztagschule (Wochenschau Verlag)  
(JB GTS 2007, 294-295)  
Georg Rutz  
Knauer/Durdel (Hrsg.): Die neue Ganztagschule (Beltz Verlag)  
(JB GTS 2008, 253-258)



Georg Rutz

Kahl, Knauer (Hrsg.): Bildungschancen in der neuen Ganztagschule.  
Lernmöglichkeiten verwirklichen (Beltz Verlag) (JB GTS 2009, 231-235)

Herrmann Vortmann

Ladenthin/Rekus (Hrsg.): Die Ganztagschule (Juventa Verlag)  
(JB GTS 2007, 298-300)

Herrmann Vortmann

Rekus (Hrsg.): Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung (Aschendorff)  
(JB GTS 2007, 300-301)

Dieter Wunder

Otto, Coelen (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung (VS Verlag 2004);  
Dies. (Hrsg.): Ganztägige Bildungssysteme (Waxmann Verlag) (JB GTS 2009, 229-231)